

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»



Κατεύθυνση:

Τέχνη και Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία:

«Η αξιοποίηση των τεχνών ως μέσο συμπερίληψης
για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο»

Φοιτήτρια: Μπάτα Μαργαρίτα, Α.Μ.: 101

Κύριος επιβλέπων: Ράπτης Θεοχάρης

Μέλος εξεταστικής επιτροπής: Λήδα Στεργίου

Μέλος εξεταστικής επιτροπής: Χρηστάκος Ιωάννης

Ιωάννινα 2022

Πρόλογος

Ως φοιτήτρια προπτυχιακών σπουδών φοίτησα αρχικά, στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, με ειδίκευση στη γλωσσολογία και έπειτα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η θέλησή μου να φοιτήσω και στο τμήμα νηπιαγωγών αφορούσε κυρίως στην ανάγκη μου να διδάσκω με τρόπο πιο βιωματικό, που εμπεριέχει τις τέχνες ως βασικό πυλώνα στη διδασκαλία, κάτι που ως φιλόλογος είχα αντιληφθεί πως δεν μπορώ να πετύχω σε μεγάλο βαθμό. Αυτός ήταν επίσης ο λόγος που, ως συνέχεια της ακαδημαϊκής μου πορείας, επέλεξα το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Παράλληλα, συμμετείχα σε αυτοοργανωμένες και αυτοδιαχειριζόμενες φοιτητικές ομάδες, κυρίως σε σχέση με τον χορό, τη μουσική και το θέατρο, οι οποίες διαμόρφωσαν ριζικά την αντίληψή μου για τη μάθηση και τη γνώση και το πώς η τελευταία διαχέεται οριζόντια μεταξύ όλων των μελών μιας ομάδας και σύμφωνα με τις ανάγκες του καθενός και της καθεμιάς. Στην αγκαλιά αυτών των ομάδων χωρούσαν όλες και όλοι και μπορούσαν μέσα από τις τέχνες να επικοινωνήσουν βαθιά και ουσιαστικά, βιωμένα και συλλογικά. Μέσα από αυτές, τα μέλη μάθαιναν μουσική, χορό, θέατρο, αλλά και πώς να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν, να ακούν και να ακούγονται, να επικοινωνούν σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες και αντιλήψεις για τη μάθηση αλλά και την κοινωνική ζωή. Αυτά τα βιώματα με οδήγησαν στο να καλλιεργήσω αντίστοιχες ποιότητες σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης παιδιών στα οποία εργάστηκα.

Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης νηπίων κλήθηκα να χωρέσω όλες αυτές τις δημιουργικές και ελευθεριακές πτυχές της αντίληψής μου για τη γνώση σε αυτό που αποκαλούμε σχολική τάξη. Η πρόκληση ήταν μεγάλη. Ήθελα να ανακαλύψω πώς μπορεί η τυπική εκπαίδευση νηπίων να ενσωματώσει τις τέχνες με τρόπο δημιουργικό, βιωματικό, επικοινωνιακό και συμπεριληπτικό. Αυτό ήταν και το βασικό μου κίνητρο για να επεκτείνω το ενδιαφέρον μου γύρω από τις τέχνες και να ξεκινήσω αυτή την έρευνα και να φέρω σε δημιουργικό διάλογο τη θεωρία με την πράξη. Αποφάσισα να εφαρμόσω μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης που θα αφορά την αξιοποίηση των τεχνών για την εκμάθηση της γλώσσας, ώστε μέσα από τις τέχνες, τα παιδιά να καλλιεργήσουν δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με αυτές, αλλά και έμμεσα, όπως δεξιότητες γλωσσικής και μη έκφρασης και επικοινωνίας.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με βοήθησε να νιώσω ασφαλής οικονομικά και συναισθηματικά σε όλη αυτή την εξερεύνηση! Χωρίς τη στήριξή τους δε θα είχα καταφέρει να συνεχίσω τις σπουδές μου.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που βρέθηκαν ή και βρίσκονται σε κάποιο σημείο του μονοπατιού μου στη ζωή και με την ύπαρξή τους με επηρέασαν, ώστε να φτάσω να κάνω αυτή την ερευνητική επιλογή, αλλά και αυτούς που με στήριξαν με οποιονδήποτε τρόπο, ώστε να την ολοκληρώσω.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες και όλους τους καθηγητές και καθηγήτριές μου, αλλά και συμφοιτητές και συμφοιτήτριές μου για τις γνώσεις και δεξιότητες που προσέφεραν και επικούρησαν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Μα, πιο πολύ, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, που αποτέλεσε για μένα πρότυπο εκπαιδευτικού και ερευνητή και μου έδωσε ένα ακόμα κίνητρο να θέλω να φοιτήσω σε αυτό το μεταπτυχιακό, αλλά και να αναλάβω τη διπλωματική μου εργασία υπό την επίβλεψή του. Η παρουσία του στον χώρο ήταν για εμένα υποδειγματική. Ευχαριστώ που με συντροφεύσατε σε αυτό το ταξίδι ως το τέλος, δίνοντάς μου χώρο να εξερευνήσω και να εκφραστώ.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές και μαθήτριές μου για όλα όσα μοιραστήκαμε και ανακαλύψαμε παρέα, τους γονείς και κηδεμόνες, που με τη συγκατάθεσή τους επέτρεψαν να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα, και τις συναδέλφισσές μου για την άψογη συνεργασία και στήριξη.

Και έτσι, λένε στο παιδί

ότι οι εκατό (γλώσσες) δεν υπάρχουν.

Το παιδί λέει: Αποκλείεται. Οι εκατό υπάρχουν!

Loris Malaguzzi

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	15
Abstract	15
1. Η γλώσσα	21
1.1 Κατάταξη γλωσσών	22
1.1.1 Πρώτη/μητρική- κυρίαρχη γλώσσα	22
1.1.2 Δεύτερη γλώσσα	22
1.1.3 Ξένη γλώσσα	23
1.2 Διγλωσσία-πολυγλωσσία	23
1.3 Χρήση και επάρκεια γλωσσών	24
2. Η διδασκαλία της γλώσσας στην προσχολική αγωγή	25
2.1 Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος πρώτης κοινωνικοποίησης και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας	25
2.2 Γλωσσική ανάπτυξη	26
2.3 Ιστορική αναδρομή μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα	28
2.4 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) στην προσχολική αγωγή	30
3. Οι τέχνες	32
3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις	32
3.2 Τα οφέλη της ένταξης των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία	33
3.3 Τα Οφέλη της ένταξης των τεχνών στην εκμάθηση της γλώσσας	35
3.4 Οι τέχνες ως μέσο συμπερίληψης	36
4. Μορφές τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση	37
4.1 Μουσική	37
4.1.1 Μουσική και γλωσσική ανάπτυξη	37
4.1.2 Μουσική και γλώσσα ως επικοινωνιακά συστήματα	38
4.1.3 Τα οφέλη της μουσικής στην εκμάθηση της γλώσσας	40
4.2 Εικαστικά	41
4.2.1 Οπτικός πολιτισμός, εικαστικές τέχνες και μάθηση	41
4.2.2 Τα οφέλη των εικαστικών τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία	42
4.2.3 Τα οφέλη των εικαστικών τεχνών στην εκμάθηση της γλώσσας	43
4.3 Θέατρο	46
4.3.1 Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία	46
4.3.2 Οι θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία της γλώσσας	47
4.3.3 Οι θεατρικές τεχνικές στην προσχολική εκπαίδευση	47

5. Μεθοδολογία έρευνας	50
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	50
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα	51
5.3 Μέθοδος της έρευνας	51
5.3.1 Ποιοτική έρευνα	51
5.3.2 Εκπαιδευτική έρευνα δράσης	52
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	53
5.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση	54
5.4.2 Κριτική Φίλη	55
5.4.3 Άτυπες συζητήσεις στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης	55
5.5 Δείγμα της έρευνας, χρόνος και τόπος	57
5.5.1 Γενικές εισαγωγικές παρατηρήσεις για τα δίγλωσσα παιδιά	59
5.5.2 Γενικές εισαγωγικές παρατηρήσεις για το παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)	60
5.6 Θέματα δεοντολογίας	61
6. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση έρευνας	62
6.1 Σχεδιασμός της έρευνας δράσης	62
6.1.1 Πορεία της έρευνας δράσης	62
6.1.2 Σχεδιασμός δράσης	62
6.1.3 Περιγραφή, στόχοι και ανάλυση δραστηριοτήτων	64
6.2 Δραστηριότητες	65
Δραστηριότητα 1: Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα	65
Δραστηριότητα 2: Η Άννα στο δάσος	70
Δραστηριότητα 3: Θεατρικό παιχνίδι-“Το καλοκαίρι”	76
Δραστηριότητα 4: Ο ψύλλος	82
Δραστηριότητα 5: Ντο – Ρε – Μι	87
Δραστηριότητα 6: Η παρτιτούρα	91
Δραστηριότητα 7: Πες ένα γράμμα χωρίς να κοιτάς	94
Δραστηριότητα 8: Το αλφαβητάρι μας (αναδυόμενη δραστηριότητα)	99
Δραστηριότητα 9: Το σούπερ μάρκετ	106
Δραστηριότητα 10: Ένα χρώμα από...(αναδυόμενη δραστηριότητα)	113
6.3 Αυτοαξιολόγηση παιδιών μέσα από άτυπη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης.	118
7. Συμπεράσματα	125
8. Περιορισμοί της έρευνας	138
9. Προτάσεις	140

Βιβλιογραφία	141
Παραρτήματα	158

Περίληψη

Η ολοένα αυξανόμενη τάση αξιοποίησης των τεχνών σε όλο το φάσμα της τυπικής εκπαίδευσης και η συμβολή τους σε μια βιωματική, διαθεματική και συμπεριληπτική συνθήκη μάθησης, αποτελεί τον κεντρικό άξονα πάνω στον οποίο βασίστηκε η εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας. Η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να ενισχύσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, μέσα από την εμπειρική μελέτη της για την επίδραση των τεχνών στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης με σκοπό τη συμπερίληψη όλου του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, μελετά τη συμβολή των τεχνών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφορικά με την εκμάθηση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνες, γλωσσικές δεξιότητες, συμπεριληπτική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο

Abstract

The growing tendency of using arts throughout the range of formal education and their contribution to an experiential, interdisciplinary and inclusive learning environment, is the central axis on which the elaboration of this diploma thesis was based. This research paper reinforces the existing bibliography through its empirical study of the impact of the arts on the cultivation of language skills in the context of formal preschool education. At the same time, it studies the contribution of the arts to inclusive education in relation to language learning in kindergarten.

Keywords: Arts, language skills, inclusive education, kindergarten

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Loris Malaguzzi, στο ποίημά του “Οι 100 γλώσσες”, το παιδί έχει 100 γλώσσες- τρόπους να σκέφτεται, να παίζει, να καταλαβαίνει, να μιλά, να ανακαλύπτει, να θαυμάζει, να αγαπά. Από τους 100 αυτούς τρόπους το σχολείο και ο πολιτισμός του στερούν τους 99. Το μαθαίνουν να διαχωρίζει τη σκέψη από το βίωμα, να ακούει χωρίς να μιλά, και να μαθαίνει με έναν τρόπο· πως οι τρόποι οι δικοί του, που είναι 100 κι άλλοι τόσοι, δεν υπάρχουν. Όμως, το παιδί ξέρει πως υπάρχουν. Με αυτή τη μεταφορά, ο εν λόγω παιδαγωγός θέλει να δηλώσει την εμπιστοσύνη που οφείλουμε να δείξουμε στο παιδί για τους τρόπους που επιλέγει να εκφράζεται και να κατανοεί τον κόσμο, να τους αφουγκραζόμαστε και να αναγνωρίζουμε το εύρος των ικανοτήτων του, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που έχει στο κέντρο του το ίδιο το παιδί. Οι τέχνες, ως γλώσσες συμβολικές, εξυπηρετούν την επικοινωνία και τη σύνδεση μεταξύ παιδιού και εαυτού, παιδιού και περιβάλλοντος και ατόμων μεταξύ τους. Μέσα από αυτές το παιδί εκφράζει το εύρος των συναισθημάτων και σκέψεών του χωρίς περιορισμούς (Κόκκος, 2011). Η μουσική, ως γλώσσα πανανθρώπινη, ενισχύει την κοινωνική αρμονία, εφόσον τα παιδιά αισθάνονται τη δημιουργική συντροφικότητα μέσα από το μουσικό παιχνίδι. Αποτελεί κινητήρια δύναμη που συνδέει το σώμα με τα συναισθήματα και τη νόηση και δημιουργεί συλλογικές μνήμες μέσα από τα τραγούδια, τα οποία αφηγούνται μουσικά χιλιάδες ανθρώπινες ιστορίες (Mashayekh & Hashemi, όπ. αναφ. στο Μεμή, 2012). Τα εικαστικά, ως μορφή επικοινωνίας που δεν απαιτεί κάποιο κοινό κώδικα επικοινωνίας, επιτρέπει σε όλες και όλους τους μαθητές και μαθήτριες να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τα έργα τους (Χρηστάκος, 2010). Αποτελούν και αυτά μια γλώσσα συμβόλων, δημιουργική, συνδεδετική και πανανθρώπινη. Η δραματική τέχνη, ως γλώσσα, περιλαμβάνει τα εικαστικά, τον ήχο, την κίνηση, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια ενοποιητική μορφή επικοινωνίας, έκφρασης και δημιουργίας που μπορεί να δημιουργεί νοήματα με πολλούς τρόπους (Cope & Kalantzis·Ntelioglou, όπ. αναφ. στο Μουρατίδου, 2019).

Εν κατακλείδι, με την αξιοποίηση των τεχνών η γλωσσική εκμάθηση συμβαίνει χωρίς απαραίτητα να προϋπάρχει ένας κοινός γλωσσικός κώδικας μεταξύ των μελών, εφόσον οι ίδιες οι τέχνες αποτελούν γλώσσες συμβολικές που ενώνουν τους ανθρώπους πολυτροπικά, ενσωματώνοντας όλες τις διαθέσιμες μεθόδους που έχει κάθε άτομο για να επικοινωνήσει. Παράλληλα η ικανοποίηση που προκύπτει από την επικοινωνία με τις τέχνες γεννά τη θέληση για ενδυνάμωση της γλωσσικής επικοινωνίας. Σε αυτό το

πολυμορφικό, βιωματικό και παιγνιώδες περιβάλλον, η γλωσσική ανάπτυξη πραγματώνεται με τρόπο εντελώς φυσιολογικό και με τα καλύτερα αποτελέσματα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει πως οι δραστηριότητες που εμπριέχουν τέχνες προσφέρουν χώρο στο παιδί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει μέσα από τις συμβολικές γλώσσες των τεχνών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί τις γλωσσικές του δεξιότητες. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας, αρχικά, πραγματεύεται ζητήματα γλώσσας. Δεδομένης της φύσης του νηπιαγωγείου, ως ενός χώρου που η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών βρίσκεται σε εξέλιξη και ταυτόχρονα, της διαπολιτισμικής ταυτότητας του ελληνικού σχολικού πλαισίου, στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται η γλώσσα με βασικούς άξονες την κατάταξη γλωσσών, τη χρήση και επάρκεια των χρηστών και την αξιοποίηση του νηπιαγωγείου ως προνομιακού χώρου για την εκμάθηση της γλώσσας. Παράλληλα, λαμβάνονται υπόψη πλευρές της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως παρουσιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική ηλικία.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, προσεγγίζονται ζητήματα σχετικά με τις τέχνες. Γίνεται αναφορά στις τέχνες εν γένη, στα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στην εκμάθηση της γλώσσας, καθώς και στα οφέλη που αφορούν την συμπερίληψη όλων των μαθητριών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έπειτα, αναφέρονται οι μορφές τέχνης που αξιοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση. Για τη μουσική, τα εικαστικά και το θέατρο, γίνεται εστιασμένη αναφορά.

Η μουσική μελετάται με γνώμονα τα κοινά στοιχεία που έχει με τη γλώσσα, αναπτυξιακά αλλά και επικοινωνιακά, καταλήγοντας έτσι στα οφέλη που προσφέρει η πρώτη για την εκμάθηση της δεύτερης, λόγω αυτής της στενής σχέσης. Τα εικαστικά προσεγγίζονται ως μια νέα συμβολική γλώσσα και παράλληλα ως κομμάτι του οπτικού πολιτισμού. Επισημαίνονται, έπειτα, τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση αυτής της γλώσσας ως εργαλείο για τη μαθησιακή διαδικασία και την εκμάθηση της γλώσσας. Τέλος, το θέατρο αναλύεται με γνώμονα την πορεία του ως εκπαιδευτική πρακτική στην τυπική εκπαίδευση, τις μορφές δραματικής τέχνης που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της έρευνας και τα οφέλη από την ένταξη των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική πράξη και την εκμάθηση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τη μεθοδολογία έρευνας, την παρουσίαση και ανάλυση της έρευνας και τα συμπεράσματα. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, παρουσιάζονται αρχικά οι στόχοι της παρούσας έρευνας, οι οποίοι είναι:

1. Να διερευνηθούν οι δυνατότητες και τα οφέλη της ένταξης των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι πιθανοί τρόποι που μπορούν να ενισχύουν τις διαδικασίες μάθησης και πιο συγκεκριμένα, στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης νηπίων.
2. Να διερευνηθούν οι συμπεριληπτικές δυνατότητες της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών.
3. Να διερευνηθούν οι διαθέσεις των παιδιών από την εμπλοκή τους σε καλλιτεχνικές και μη δραστηριότητες και να διερευνηθεί κατά πόσο οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καθότι πιο βιωματικές, διευκολύνουν την ανάδυση των γραμματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Για τους παραπάνω στόχους τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες βασικές αρχές μάθησης αναδεικνύονται με την ένταξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;
2. Διευκολύνει η εισαγωγή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων τη γλωσσική εκμάθηση όλων των παιδιών;
3. Διευκολύνει η εισαγωγή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων την ενεργή συμμετοχή, αλληλεπίδραση και συμπερίληψη όλων των παιδιών;
4. Υπάρχει προτίμηση από μεριάς των παιδιών σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν τέχνες και κίνηση σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους εκμάθησης της γλώσσας (φύλλο εργασίας, συζήτηση ή μάθημα);

Ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η εκπαιδευτική έρευνα δράσης και ως μέσα συλλογής δεδομένων, η συμμετοχική παρατήρηση, η κριτική φίλη και η άτυπη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας. Παρουσιάζονται το δείγμα, ο χρόνος και ο τόπος της έρευνας καθώς και εισαγωγικές παρατηρήσεις για τις δύο ομάδες για τις οποίες έγινε εστιασμένη παρατήρηση. Οι ομάδες αυτές αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά και ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πρώτο μέρος κλείνει με τα θέματα δεοντολογίας. Στη συνέχεια, παρατίθεται ο σχεδιασμός της έρευνας, όπου δίνονται στοιχεία για την επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, όπως και για τη συνεργασία ερευνήτριας και κριτικής φίλης. Ακολουθεί η ανάλυση των δραστηριοτήτων. Για κάθε δραστηριότητα αναφέρεται σε πρώτο επίπεδο, ο τίτλος, οι τέχνες που εμπλέκονται σε αυτήν, ο χώρος που συνέβη, η προβλεπόμενη διάρκεια, τα απαραίτητα υλικά και μέσα για την υλοποίησή της και οι στόχοι της, γλωσσικοί και γενικοί. Σε δεύτερο επίπεδο, δίνονται εισαγωγικές παρατηρήσεις για τη δραστηριότητα και η περιγραφή της. Αναφορικά με τις εισαγωγικές παρατηρήσεις, δίνονται πληροφορίες που αφορούν οποιοδήποτε στοιχείο πλαισίωσης κρίνεται σχετικό και χρήσιμο ανά περίπτωση. Ακολουθεί σε ένα τρίτο επίπεδο, η παρατήρηση της υλοποίησης κάθε δραστηριότητας, η οποία περιέχει την περιγραφή της ερευνήτριας με τη μορφή ημερολογίου, καθώς και την παρατήρηση της κριτικής φίλης. Τέλος, παρατίθεται η αξιολόγηση της δραστηριότητας από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη, ενώ ταυτόχρονα προσεγγίζονται ερμηνευτικά οι παρατηρήσεις. Το ερευνητικό μέρος καταλήγει με μια δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, η οποία αφορά όλο το εύρος των δραστηριοτήτων που συνέβησαν στη σχολική μονάδα.

Ως επακόλουθο όλων των παραπάνω, προκύπτουν τα συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία αναλύουν τους στόχους και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Αφού σχολιαστούν οι περιορισμοί της έρευνας, γίνονται προτάσεις για μελλοντική προέκτασή της. Τέλος, παρατίθενται τα παραρτήματα και η βιβλιογραφία.

1. Η γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα οργανωμένων συνδυασμών λέξεων και συνιστά μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων. Χαρακτηρίζεται ως συμβολική και αυθαίρετη, καθώς παρατηρείται η χρήση κανόνων και συμβόλων στη δομή της. Η δομή της γλώσσας εμπεριέχει διακριτά επίπεδα, όπως το συντακτικό, το φωνολογικό και το σημασιολογικό, η κατάκτηση των οποίων καθορίζει την απόκτηση των δεξιοτήτων του λόγου για το άτομο. Η γλωσσική ικανότητα και ανάπτυξη εξελίσσεται συνεχώς και το άτομο μπορεί να παράγει γλωσσικές προτάσεις χωρίς περιορισμό. Όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας, αυτή συνίσταται από τη γλωσσική κατανόηση της ομιλίας και της γραφής και από την γλωσσική παραγωγή, δηλαδή τη δυνατότητα εκφοράς γραπτού και προφορικού λόγου (Sternberg, 2007).

Καθώς η γλώσσα αποτελεί ένα μεταβαλλόμενο σύστημα, το οποίο εξελίσσεται και μεταμορφώνεται προσαρμοζόμενο στην διαρκώς υπό διαμόρφωση κοινωνική πραγματικότητα, η προσέγγιση των διαστάσεων της γλώσσας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ταυτόχρονα, ο μαθητικός πληθυσμός σε μια τυπική σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει μια διαπολιτισμική και πολυγλωσσική ταυτότητα, λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία αλλά και την ευρωπαϊκή και παγκόσμια πραγματικότητα. Σύμφωνα με έρευνα της UNESCO το 2015, η παρουσία δεκαπεντάχρονων αλλόγλωσσων μαθητ(ρι)ών σε σχολεία των περισσότερων χωρών του ΟΟΣΑ, μεταξύ αυτών και της Ελλάδας, ξεπερνούσε το 1/5 του μαθητικού πληθυσμού (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αν μάλιστα αναλογιστούμε την έκρηξη μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών από το 2015 και μετά, το ποσοστό αυτό σήμερα αναμένεται να είναι πολύ μεγαλύτερο. Είναι σημαντικό, λοιπόν, αυτή η πολυγλωσσική ταυτότητα να αποκτήσει ορατότητα και ως εκ τούτου να ληφθεί υπόψιν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αναφορικά με την εκμάθηση της κυρίαρχης θεσμικά γλώσσας. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να δοθούν ακροθιγώς κάποιες διευκρινίσεις που θα βοηθήσουν στην κατανόηση της γλωσσικής πραγματικότητας του αλλόγλωσσου ή και δι-πολύγλωσσου μαθητικού πληθυσμού.

1.1 Κατάταξη γλωσσών

1.1.1 Πρώτη/μητρική- κυρίαρχη γλώσσα

Ο ορισμός της πρώτης γλώσσας δεν μπορεί να είναι στατικός και μονοδιάστατος, καθώς εξαρτάται από τον κοινωνικό μετασχηματισμό, όπως αυτός αποτυπώνεται γλωσσικά στη ζωή ενός ατόμου και μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με την Skutnabb- Kangas (όπ. αναφ. στο Βήχου, 2019), οι παρακάτω διαστάσεις αποτελούν κριτήρια για τον ορισμό της. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν, τον χρόνο κτήσης, την ικανότητα/ επάρκεια, τη λειτουργία/ χρήση, τις στάσεις της/ του ομιλήτριας/ή απέναντι στη γλώσσα και τους γλωσσικούς αυτοματισμούς. Δηλαδή, η πρώτη γλώσσα (Γ1), μπορεί να είναι η πρώτη χρονικά γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή ένα άτομο από τη στιγμή της γέννησής του, αυτή που έχει κατακτήσει σε μεγαλύτερο βάθος, αυτή που είναι κυρίαρχη γλώσσα στη ζωή του, αυτή για την οποία έχει τα πιο θετικά αισθήματα ή αυτή με την οποία σκέφτεται και ονειρεύεται (Βήχου, 2019). Οι διαστάσεις αυτές μπορεί να συνδέονται, αλλά μπορεί και όχι. Για παράδειγμα, η πρώτη- μητρική γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο μπορεί να καταλήξει να μην είναι και κυρίαρχη σε κάποιο στάδιο της ζωής του (Γεωργογιάννης, 1999).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως όταν αναφερόμαστε στην πρώτη γλώσσα θα πρέπει να διευκρινίζουμε αν είναι πρώτη χρονικά ή και σε εύρος χρήσης ή και σε συναισθηματικό επίπεδο. Υπάρχουν πολλές μεταβλητές για να χαρακτηριστεί μια γλώσσα πρώτη/κυρίαρχη για ένα άτομο και αυτό μάλιστα, μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τα περιβάλλοντα χρήσης και την περίοδο χρήσης στη ζωή του (Πατσιαρίκα, 2014). Για παράδειγμα, στο σχολικό πλαίσιο για ένα παιδί μπορεί κυρίαρχη γλώσσα χρήσης να είναι η επίσημη γλώσσα του σχολείου, ενώ στο σπίτι να είναι η μητρική του. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί εναλλάσσει μέσα του τις έννοιες πρώτη και δεύτερη γλώσσα ανάλογα με τον χώρο χρήσης.

1.1.2 Δεύτερη γλώσσα

Σε συσχέτιση με την Γ1, η δεύτερη γλώσσα (Γ2) χρησιμοποιείται ως όρος για να δηλώσει μια πιο αδύναμη στη χρήση γλώσσα, μια πιο αδύναμη στην κατάκτηση γλώσσα, τη χρονική σειρά εκμάθησης μιας γλώσσας, τις στάσεις της/ του ομιλήτριας/ή για τη γλώσσα αυτή ή και τους γλωσσικούς αυτοματισμούς. Για παράδειγμα, ένα παιδί που οι γονείς του έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες μπορεί να επικοινωνεί με

αυτούς και στις δύο, εάν οι ίδιοι τις χρησιμοποιούν επικοινωνιακά. Έτσι, το παιδί αυτό έχει παράλληλη κατάκτηση και χρήση δύο γλωσσών στο ίδιο περιβάλλον κτήσης. Μια από τις δύο γλώσσες όμως θα παρουσιάζεται ως πιο αδύναμη σε ένα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, εφόσον το χρονικό χαρακτηριστικό είναι το ίδιο. Όταν μιλάμε για εκμάθηση, συνήθως η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται από ένα άτομο που ανήκει σε κάποια μειονοτική γλωσσικά ομάδα, και με την εκμάθησή της μπορεί να ανταπεξέλθει επικοινωνιακά στην κάλυψη των καθημερινών αναγκών του στα πλαίσια του χώρου χρήσης αυτής (Πατσιαρίκα, 2014). Σε αυτή την περίπτωση, η γλώσσα που για το άτομο είναι δεύτερη, για τον χώρο χρήσης είναι κυρίαρχη. Σύμφωνα με τον Ellis (1994), η δεύτερη γλώσσα παίζει έναν θεσμικό και κοινωνικό ρόλο, αφού λειτουργεί ως ένα επίσημα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας. Και η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα κατέχουν έναν ζωτικό χώρο χρήσης για το άτομο, εφόσον αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για να καλύψει τις επικοινωνιακές του ανάγκες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.1.3 Ξένη γλώσσα

Ως ξένη γλώσσα ορίζεται μια γλώσσα την οποία το άτομο επιθυμεί να μάθει. Η διαφορά της με την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα είναι ότι για το άτομο η ξένη γλώσσα δεν έχει ζωτικό χώρο χρήσης (Γεωργογιάννης, 1999). Το άτομο μπορεί να μάθει αυτή τη γλώσσα, αλλά δε θα τη χρησιμοποιήσει για να ικανοποιήσει βασικές του ανάγκες.

1.2 Διγλωσσία-πολυγλωσσία

Στην παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να μη γίνει εστίαση σε κάποια βασική κατηγοριοποίηση διγλωσσιών, εφόσον δεν αφορά κεντρικό πυλώνα της έρευνας, αλλά να αναφερθούν κάποιες βασικές διαστάσεις. Ξεκινώντας από το δίπτυχο της κοινωνικής και ατομικής διγλωσσίας, η ατομική δι-πολυγλωσσία είναι η εναλλαγή στη χρήση ή η συνδυαστική χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο. Η ανάγκη επικοινωνίας στα εκάστοτε περιβάλλοντα χρήσης είναι αυτή που δημιουργεί τη δι-πολυγλωσσία. Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις δεν περιορίζονται στην αυστηρή επάρκεια σε όλα τα επίπεδα κτήσης, αλλά αντιμετωπίζουν το δι-πολύγλωσσο άτομο ως ένα πρόσωπο στο οποίο οι γλώσσες ενυπάρχουν δυναμικά και σύνθετα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η ατομική δι-πολυγλωσσία μπορεί να είναι κυρίαρχη ή ισορροπημένη, σύνθετη ή παρατακτική, ταυτόχρονη ή διαδοχική, ενδογενής ή εξωγενής, προσθετική ή αφαιρετική,

μονοπολιτισμική/ διαπολιτισμική ή επιπολιτισμική. (Baker, όπ. αναφ. στο Βήγου, 2019). Προσεγγίζοντας αυτές τις μορφές με ένα παράδειγμα, μια μαθήτρια νηπιακής ηλικίας που γεννήθηκε στην Ελλάδα και οι γονείς της μιλούν σε αυτήν κυρίως στα ελληνικά, μπορεί να έχει κυρίαρχη διγλωσσία, με κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική, σύνθετη, εάν χρησιμοποιεί στοιχεία της μιας γλώσσας μέσα στην άλλη, ταυτόχρονη, εάν έχει μάθει και τις δύο γλώσσες από τη γέννησή της, ενδογενή, εάν δεν εμφανίζεται σε επίπεδο περιβάλλοντος- κοινωνίας η διγλωσσική της ταυτότητα, αφαιρετική, εάν αισθάνεται μειονοτικό κύρος για τη δεύτερή της γλώσσα, μονοπολιτισμική, εάν ταυτίζει τον εαυτό της με τον πολιτισμό μόνο της μιας εκ των δύο γλωσσών.

1.3 Χρήση και επάρκεια γλωσσών

Η γλωσσική χρήση και επάρκεια αφορά τη διαφορά ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και τη γλωσσική ικανότητα αντίστοιχα. Τη διάσταση χρήσης και επάρκειας καλούμαστε να την αναγνωρίσουμε σε τέσσερις βασικές διαστάσεις της γλώσσας, την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή, τόσο κατά την πρόσληψη όσο και κατά την παραγωγή. Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο αναπτυγμένη. Οι τέσσερις αυτές βασικές διαστάσεις της γλώσσας μπορούν να διασπαστούν σε επιμέρους διαστάσεις, όπως η προφορά, το λεξιλόγιο, η γραμματική, η σημασία, το ύφος κ.ά. (Baker, 2001).

Είναι σημαντικό για τις/ τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν για κάθε παιδί το επίπεδο επάρκειας που έχει στη θεσμικά κυρίαρχη γλώσσα, ώστε να το βοηθήσουν να βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες, σε όποια διάσταση της γλώσσας εμφανίζει δυσκολία. Είναι επίσης σημαντικό όμως, να διερευνήσουν το επίπεδο επάρκειας και χρήσης στη δεύτερή του γλώσσα, ώστε να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει τα βέλτιστα οφέλη από τη χρήση και των δύο. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης, τα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας επηρεάζουν την εκμάθηση μιας άλλης. Ως δομικά στοιχεία εννοούνται αυτά που αφορούν στο γλωσσικό σύστημα σε όλο του το εύρος, όπως σημασιολογία, μορφολογία, συντακτικό, λεξιλόγιο πραγματολογία, ενώ παράλληλα μεταφέρεται και επηρεάζει και ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας, ο οποίος διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Είναι πιθανό, το παιδί να μην είναι ακόμη δίγλωσσο αλλά να βρίσκεται σε μια διαδικασία μετακίνησης από τη μονογλωσσία στη διγλωσσία. Εκεί, παρατηρείται το φαινόμενο της γλωσσικής μετατόπισης, κατά το οποίο η διγλωσσία

αποτελεί ενδιάμεση κατάσταση ανάμεσα σε δύο μονογλωσσίες (Σκούρτου, 2001). Μπορεί ακόμα να συμβεί και γλωσσική αλλαγή, όταν η πρώτη γλώσσα γίνεται δεύτερη ή μεταστροφή, όταν σταδιακά η μια γλώσσα αντικαθιστά την άλλη (Σελλά- Μάζη, 2001). Όλες αυτές οι διαδικασίες θα ήταν χρήσιμο να είναι ανιχνεύσιμες από την/ τον εκπαιδευτικό, ώστε αξιοποιώντας αυτές τις γνώσεις να βοηθήσουν στο να γίνουν ομαλές και ασφαλείς γλωσσικές μεταβάσεις. Ευτυχώς, στη σχολική βαθμίδα του νηπιαγωγείου, οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών βρίσκονται υπό έντονη διαμόρφωση και αυτό καθιστά τον χώρο του νηπιαγωγείου ικανό να άρει τις γλωσσικές ανισότητες όσον αφορά στη διαδικασία εκμάθησης, σε σχέση με επόμενες βαθμίδες, στις οποίες η απόσταση μεγαλώνει. Η καταλληλότητά του, πέρα από το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών στο οποίο απευθύνεται, αφορά ταυτόχρονα και το πλαίσιο λειτουργίας του.

2. Η εκμάθηση της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

2.1 Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος πρώτης κοινωνικοποίησης και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας

Η πρώτη παιδική ηλικία αποτελεί μια περίοδο ορόσημο, τόσο για τη γνωστική όσο και για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί για αρκετά παιδιά τον πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης εκτός οικογένειας και μάλιστα σε πλαίσιο σταθερής ομάδας. Στον προνομιακό χώρο του νηπιαγωγείου, μέσα από την ποικιλία νέων ερεθισμάτων και βιωμάτων, τα παιδιά διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, πολιτισμική και προσωπική, αναπτύσσουν πρωτοκοινωνικές συμπεριφορές, αυτορυθμίζουν τη σκέψη, τη δράση και τα συναισθήματά τους. Επίσης, αναλαμβάνουν ρόλους στην κοινωνική ομάδα, για τους οποίους χρειάζεται να έχουν τον έλεγχο των αναγκών και επιθυμιών τους. Τέλος, καλλιεργούν δεξιότητες διαπραγμάτευσης, δημιουργίας και τήρησης κανόνων, κοινωνικής συνύπαρξης και επαφής, υιοθετώντας μέσα από αυτές συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές (Lightfoot et al., 2014).

Όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη, το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος χώρος μετά την οικογένεια που καλείται να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει τις γλωσσικές εμπειρίες και δεξιότητες των παιδιών. Είναι, επίσης, το περιβάλλον εκείνο, όπου τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε προβλεπόμενη επαφή και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς

και συνομηλίκους. Συντελείται έτσι πρωτογενώς η κοινωνικοποίησή τους, η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η διαμόρφωση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στους άλλους (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002). Όλα αυτά συμβάλλουν θετικά στην περίπτωση των δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων παιδιών. Το νηπιαγωγείο προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες ένταξης χάρη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αφού διαφοροποιείται από το αυστηρότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο του δημοτικού. Επιπλέον, η τάξη του νηπιαγωγείου μπορεί να χαρακτηριστεί ως προνομιακός χώρος, καθώς εμφανίζει στοιχεία που λειτουργούν ενισχυτικά ως προς τη συμπερίληψη. Τέτοια στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν η χαλαρή οργάνωση της τάξης, η απουσία οριοθετημένης ύλης και εργασιών κατ' οίκον, η χρήση της καθημερινής και όχι της ακαδημαϊκής γλώσσας, η αξιοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας για τη μετάδοση νοημάτων και η υιοθέτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η αξιοποίηση των τεχνών, η παρατήρηση και το παιχνίδι (Σκούρτου, 2009). Τέλος, προνομιακός χώρος μπορεί να θεωρηθεί λόγω της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνεται και των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της.

2.2 Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη κατέχει ιδιαίτερη σημασία στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επιτρέπει την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον και αποτελεί μέσο συμμετοχής σε αυτό (Κατή, 2000).

Σύμφωνα με τον Chomsky (2008), κάθε άτομο κατακτά τη γλώσσα μέσα από έναν έμφυτο μηχανισμό, ο οποίος είναι βιολογικά προγραμματισμένος. Όπως αναφέρει και η Τζιβινίκου (2015), η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου είναι μια εγγενής διαδικασία, οι απαρχές της οποίας εντοπίζονται ήδη στην πρώιμη παιδική ηλικία. Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ένα παιδί διαμορφώνει και ενισχύει τη διαδικασία της ανάπτυξης του προφορικού λόγου, με τις πρώτες προσπάθειες ομιλίας να παρατηρούνται μέσα από τη μίμηση και το παιχνίδι.

Η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης ακολουθεί διαδοχικά στάδια και βασίζεται στην έμφυτη ικανότητα για γλωσσική μάθηση μέσα από την επιρροή των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Sternberg, 2007). Συγκεκριμένα, τα παιδιά ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία εξοικειώνονται τόσο με τον προφορικό όσο και με τον γραπτό λόγο μέσα από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους περιβάλλον και ταυτόχρονα ενθαρρύνονται στη χρήση του λόγου. Αν και το σχολείο αποτελεί τον βασικό φορέα

ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραμματισμού, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος ως πρώτη κοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Da Graça & Pinto, 2005).

Κατά την αναπτυξιακή διαδικασία, τα παιδιά εκδηλώνουν μια συνεχώς αυξανόμενη τάση, αλλά και ώθηση για κατάκτηση της γλώσσας. Μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών έχει αποκτηθεί η ικανότητα του προφορικού λόγου στη μητρική τους γλώσσα. Επομένως, αν και οι γλωσσικές ικανότητες θα συνεχίσουν να εξελίσσονται, όλες οι απαραίτητες δεξιότητες για την επεξεργασία και τη χρήση του λόγου έχουν ήδη κατακτηθεί (Kuhl, 2004). Κατά την ηλικία των 4-6 ετών συναντάμε έντονα στα νήπια τη λειτουργία του αναδυόμενου γραμματισμού.

Με τον όρο αναδυόμενο γραμματισμό αναφερόμαστε σε συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής που εκδηλώνονται από τα παιδιά ήδη πριν από την εκμάθηση του συμβατικού γραμματισμού στο σχολικό πλαίσιο (Κουτσουράκη, 2001) και αποτελεί τον προάγγελο της ανάπτυξης των εν λόγω δεξιοτήτων (Τάφα, 2001). Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού διαφοροποιείται από παλαιότερες παραδοσιακές θέσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη, όπως της αναγνωστικής ετοιμότητας και της ενίσχυσης προγραφικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική εκπαίδευση (Sénéchal et al., 2001). Επισημαίνει τον δυναμικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα μεταξύ των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης, την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην κατάκτησή του, καθώς και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Επομένως, η κατάκτηση και εξέλιξη γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μια διαρκής διαδικασία και όχι μια κατάσταση, και ξεκινά πολύ πριν την εισαγωγή του ατόμου στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Κατά την προσχολική ηλικία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ομιλία και την προσεκτική ακρόαση, συνιστούν βασικό στοιχείο για τη μετέπειτα επιτυχημένη σχολική επίδοση των παιδιών. Αποτελεί το ορόσημο που το παιδί αναμένεται να μάθει να συμμετέχει επαρκώς σε μια συζήτηση με συνομηλίκους και ενήλικες, να κάνει χρήση ενός λεξιλογίου περίπου 2.500 λέξεων και να συμμετέχει ενεργά και με πρόθεση σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί προσχολικής ηλικίας αναμένεται να αναπτύξει σταδιακά δεξιότητες σε πολλαπλές πτυχές του προφορικού λόγου. Σε σημασιολογικό επίπεδο, θα πρέπει να κατανοεί το νόημα των λέξεων που χρησιμοποιεί και ακούει σε συζητήσεις, να μάθει βασικούς

κανόνες συντακτικού, όπως είναι η σωστή σειρά των λέξεων, να μπορεί να χειριστεί τα φωνήματα και τις λέξεις, να κατανοεί την ηχητική δομή και την κοινωνική διάσταση του εκφραστικού λόγου. Τα παιδιά αναπτύσσουν τον γραμματισμό σε ρεαλιστικές συνθήκες, μέσα από την καθημερινότητα και την επαφή με ενήλικες και συνομηλίκους. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα, που είναι πλούσια σε λεκτικά ερεθίσματα και ενθαρρύνουν τη χρήση του λόγου, αποτελούν αρωγό στη σταδιακή επαφή του παιδιού με τη γλώσσα (Roskos et al., 2015). Γι' αυτό και τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών έχουν πλέον ενσωματώσει τις παραπάνω μεταβλητές στη στοχοθεσία τους, αξιοποιώντας έτσι την έρευνα πάνω στο πώς και τι το παιδί μαθαίνει ανάλογα με το αναπτυξιακό του στάδιο.

2.3 Ιστορική αναδρομή μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα

Για αρκετά χρόνια πριν το 2002, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών βασίζονταν σε σημαντικό βαθμό στη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας για την ανάπτυξη της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση (Μανωλίτσης, 2016). Σε παλαιότερο αναλυτικό πρόγραμμα (Π.Δ. 486/26-9-1989) και στο Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο – Βιβλίο Νηπιαγωγού (1991), προτεινόταν η σταδιακή εισαγωγή της/ του μαθήτριας/ή σε προαναγνωστικές και προφορικές δραστηριότητες, ως προετοιμασίας για την εξάσκηση στις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Κιτσαράς, 2000α). Η γλωσσική διδασκαλία αφορούσε κατά βάση δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας και ανάλυσης της δομής, των οποίων η συσχέτιση με τις δεξιότητες γραμματισμού είναι περιορισμένη. Προσανατολιζόταν περισσότερο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα, ο οπτικό-κινητικός συντονισμός, η οπτική και ακουστική αντίληψη και η αναγνώριση γραμμάτων (Κονδύλη, 2001). Οι δραστηριότητες αυτές δεν παρουσίαζαν άμεση συσχέτιση με την ολόπλευρη ανάπτυξη του λόγου, τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και τα κίνητρα για τη μάθηση. Το επόμενο βήμα στην ενίσχυση του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που δημοσιεύτηκε τον Φεβρουάριο του 1999 (Υπ. Απ. Γ1/58/ΦΕΚ 93/τ. Β' /10-2-1999), το οποίο βασιζόταν στη δομητική προσέγγιση και οι στόχοι του αφορούσαν τόσο στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου όσο και στην εξοικείωση των μαθητ(ρι)ών με μορφές του γραπτού λόγου (Τάφα, 2004). Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας πραγματοποιούνταν μέσα από δραστηριότητες σχετικές

με την απομνημόνευση της αλφαβήτου, την αναγνώριση και διάκριση των γραμμάτων μέσω του συνδυασμού γραπτού λόγου και οπτικών ερεθισμάτων, την εξοικείωση με το βιβλίο, την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και την απομνημόνευση σύντομων κειμένων. Παράλληλα, η ικανότητα της γραφής ενισχύονταν μέσα από την κατανόηση της χρησιμότητας του γραπτού λόγου, την καθοδήγηση για την ορθή χρήση του μολυβιού και την πρώιμη γραφή, κατά την οποία οι μαθητ(ρι)ές μαθαίνουν να γράφουν το όνομα τους, λέξεις και σύντομες φράσεις (Κιτσαράς, 2000β).

Σε επίπεδο θεσμικό, η στροφή προς τη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση συνέβη το Μάρτιο του 2003, όταν δημοσιεύτηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (Υπ. Απ. Γ2/21072β/ΦΕΚ 304/τ.Β΄/13-3-2003) και αργότερα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2011), που δίνονται οι ισχύουσες μέχρι σήμερα βασικές κατευθύνσεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από σύγχρονες θεωρητικές γνώσεις, πρακτικές και ερευνητικά δεδομένα. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο παρατίθενται οι στόχοι και ειδικότερα, οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στα παιδιά, καθώς επίσης, και ενδεικτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν τους αντίστοιχους σκοπούς και στόχους και καλλιεργούν τις εν λόγω δεξιότητες.

Η ιδέα της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού, ως κεντρικής έννοιας που χαρακτηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία αναφορικά με τη γλώσσα, έδωσε μια νέα κατεύθυνση στα αναλυτικά προγράμματα και έστρεψε την προσοχή στην ενεργή εμπλοκή του μαθητή για την εκμάθηση του γραπτού λόγου (Τάφα, 2004). Ο ισχύων οδηγός νηπιαγωγού, έρχεται να καλύψει το κενό που είχε παρατηρηθεί σε προηγούμενους οδηγούς αναλυτικών προγραμμάτων, να δώσει νέα μεθοδολογική υποστήριξη στις/στους εκπαιδευτικούς, καθώς και καθοδήγηση για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η στοχοθεσία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τον προφορικό λόγο, την ακρόαση και τη γραφή, στοιχεία που προωθούν τη δυναμική αλληλεπίδραση των μαθητ(ρι)ών με τη γλώσσα (Κονδύλη & Στελλάκης, 2010). Η διδασκαλία βασίζεται σε αρχές, όπως η ενεργοποίηση και η ενθάρρυνση για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ μαθητ(ρι)ών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η προσαρμοστικότητα, το περιθώριο λάθους, ο καθορισμός ρεαλιστικών στόχων και η ανάδειξη της χρησιμότητας και αξίας του λόγου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν την επικοινωνιακή χρησιμότητα

του προφορικού λόγου, τη λειτουργία και σημασία της γραπτής έκφρασης, ώστε να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γλώσσας και να γίνουν ικανές/ οί ομιλήτριες/ ές με επαρκείς επικοινωνιακές δεξιότητες (Γιαννικοπούλου, 2004).

2.4 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) στην προσχολική αγωγή

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ως επίσημος και εγκεκριμένος από το κράτος φορέας για να παρέχει υλικό στις/στους εκπαιδευτικούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επεξεργάστηκε και ενέκρινε τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), με σκοπό της εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην τυπική εκπαίδευση. Η προσπάθεια αυτή, επιδιώκει τη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων και τη σφαιρική ανάλυση εννοιών, ώστε να αποφευχθεί ο κατακερματισμός της γνώσης που παρατηρούνταν στην εκμάθηση εννοιών πριν την εισαγωγή του εν λόγω πλαισίου.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) περιλαμβάνει στοιχεία σύνδεσης των επιμέρους γνωστικών περιοχών και στοιχεία μεθοδολογίας και αξιολόγησης. Στο σημείο των επιμέρους γνωστικών περιοχών παρατίθενται μεταξύ άλλων, ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι κάθε γνωστικής περιοχής, οι ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν στα παιδιά και ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες για να επιτευχθεί η εν λόγω στοχοθεσία. Όλο το πρόγραμμα, διαπνέεται από τις παρακάτω βασικές αρχές, οι οποίες παρατίθενται όπως αναφέρονται στο πλαίσιο. *“Προκειμένου το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα πρέπει:*

-να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας

-να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

-να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών

- να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο
- να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία
- να ενισχύει τη γνώση και να προάγει τη διαθεματικότητα
- να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να προάγει τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών
- να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε διαφορετικές πηγές γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού και την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους
- να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς, προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων
- να επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν λάθη, να μην επιδιώκει την εξασφάλιση των ‘‘σωστών’’ απαντήσεων, αλλά να ενσωματώνει το λάθος ως εξελικτικό στάδιο μάθησης στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου
- να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους, όπως μέσα από το παιχνίδι, τη μουσική, τη δραματοποίηση, τη γραφή, τη ζωγραφική, κ.ά.
- να ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτονομία
- να στηρίζει τον ρόλο της γλώσσας στο πρόγραμμα
- να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του προγράμματος
- να ενσωματώνει, όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί ποικιλία πηγών πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο
- να ενσωματώνει την αξιολόγηση στο πρόγραμμα
- να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής’’ (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, τα παιδιά μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον μάθησης που εμπλέκει όλες τις μαθησιακές περιοχές. Ανάλογα με τους στόχους, το κάθε μαθησιακό αντικείμενο (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική, Εικαστικά κ.α.) μπορεί να λειτουργεί είτε ως αυτοσκοπός της γνώσης, άρα και να είναι οι στόχοι του συγκεκριμένου αντικειμένου κύριοι είτε ως μέσο για την εκμάθηση κάποιου άλλου αντικειμένου. Όλοι οι στόχοι, κύριοι και δευτερεύοντες, μπορούν να κατακτηθούν παράλληλα στο πλαίσιο μιας ολιστικής μαθησιακής διαδικασίας. Κεντρικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο έχει τους δικούς του γνωστικούς στόχους, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ενοποιητικά για τη γνώση και προάγει τη διαθεματικότητα είναι το αντικείμενο των τεχνών.

3. Οι τέχνες

3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Στην πάροδο των χρόνων, φιλόσοφοι και ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια της τέχνης και να καθορίσουν το περιεχόμενο και τους στόχους της.

Ο Πλάτων (όπ. αναφ. στο Adajian, 2018), στο έργο του Πολιτεία, νοηματοδοτεί την τέχνη ως μια μορφή μίμησης, καθώς επισημαίνει ότι τα προϊόντα της τέχνης βασίζονται στη μίμηση καθημερινών φυσικών αντικειμένων. Τα ίδια τα φυσικά αντικείμενα, εξαρτώνται οντογενετικά από τις μιμήσεις που αποδίδει σε αυτά ο άνθρωπος, καταλήγοντας το πραγματικό και αμετάβλητο αντικείμενο να μην είναι κάτι άλλο παρά η αναπαράσταση της μορφής. Ο Baumgarten (όπ. αναφ. στο Makkreel, 1996), εισάγει την έννοια της αισθητικής ως την επιστήμη της γνώσης των αισθήσεων. Δεν περιορίζεται στην έννοια του ωραίου στο πλαίσιο των καλών τεχνών, αλλά τη συσχετίζει με τις ανθρωπιστικές επιστήμες και τις πρακτικές δεξιότητες της καθημερινής ζωής. Για τον Hegel (όπ. αναφ. στο Adajian, 2018), η τέχνη αναδεικνύει σε συνειδητό επίπεδο τα βαθύτερα ενδιαφέροντα του ανθρώπου, με έναν διαφορετικό τρόπο από ότι η φιλοσοφία και η θρησκεία, λόγω της αισθητικής εμπειρίας που συνδέεται με αυτήν. Η Σχολή της Φρανκφούρτης ορίζει την αισθητική ως μια εμπειρία μέσα από την οποία το άτομο εκφράζει το εύρος των συναισθημάτων και σκέψεών του χωρίς περιορισμούς (Κόκκος, 2011). Η αισθητική εμπειρία παρέχει γνώσεις, οι οποίες αποκτώνται με διαφορετικό και μη συμβατικό τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε μια διαφορετική αντίληψη του κόσμου. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011), η τέχνη μπορεί να

μελετηθεί υπό το πρίσμα του οφέλους που παρέχει, τόσο εξατομικευμένα όσο και κοινωνικά. Η εμπλοκή με την τέχνη αμβλύνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, προάγει την κριτική σκέψη, καθώς και την ικανότητα ολιστικής αντίληψης των πραγμάτων.

Επομένως, οι τέχνες αποτελούν μορφές έκφρασης που μέσω των αισθήσεων δημιουργούν αισθητικά αντικείμενα, διαμορφώνοντας την αντίληψη του ανθρώπου για ό,τι τον περιβάλλει. Οι άνθρωποι μοιράζονται τις αισθητικές τους εμπειρίες και μέσα από τις δημιουργικές τους αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν ιδέες, στάσεις και αντιλήψεις.

3.2 Τα οφέλη της ένταξης των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι τέχνες συνιστούν σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου, καθώς αποτελούν τρόπο επικοινωνίας και μορφή έκφρασης. Η επαφή με αυτές έχει έναν δυναμικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, αφού ξεκινά από τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα και καταλήγει ξανά στη διέγερση των αισθήσεων. Σχετίζεται με την ανάπτυξη της αισθητηριακής αντίληψης του ατόμου και προσπαθεί να συνδέσει τη νόηση με τη διαισθητική ικανότητα. Αν και η έκφραση μέσα από τις τέχνες ξεκινά ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία, οργανώνεται και νοηματοδοτείται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Fox & Schirmacher, 2014).

Η ενσωμάτωση των τεχνών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συνιστά μια σύνθετη προσέγγιση, η οποία φαίνεται να ενισχύει τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη μεταμόρφωση και εξέλιξη του παιδαγωγικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Marshall (2014), η εισαγωγή τέτοιου είδους νέων τάσεων έχει σταδιακά μετατοπίσει την προτεραιότητα από την απλή εκμάθηση ακαδημαϊκών γνώσεων στην κατανόηση εννοιών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δεξιότητες που διέπουν το σύνολο της μάθησης.

Η LaJevic (2013), επισημαίνει ότι η διδακτική προσέγγιση που ενσωματώνει τις τέχνες στην εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνδιαμόρφωσης της τέχνης με άλλα μαθησιακά πεδία. Με άλλα λόγια, η ένταξη των τεχνών στην τυπική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/ μαθήτρια καλείται να εμπλακεί σε μια δημιουργική διαδικασία που συνδέει μια μορφή τέχνης με ένα άλλο αντικείμενο μελέτης, με αποτέλεσμα την επίτευξη των

μαθησιακών στόχων και των δύο. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να συνδέει μια ή και περισσότερες μορφές τέχνης με ένα αντικείμενο, καθώς και μια ή περισσότερες μορφές τέχνης με περισσότερα αντικείμενα, προσφέροντας έτσι ένα διαθεματικό πλαίσιο μάθησης. Η εν λόγω προσέγγιση βασίζεται στη γνώση ότι η μάθηση οικοδομείται με ενεργό τρόπο, μέσα από διαδικασίες βιωματικές, επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικές, εξελικτικές και αναστοχαστικές (Silverstein & Layne, 2010).

Ο Gardner (όπ. αναφ. στο Deasy, 2002) επισημαίνει ότι πτυχές των γνώσεων που κατακτώνται μέσα από την ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση, διαχέονται σε άλλες πτυχές της μάθησης και της ανάπτυξης. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν τις τέχνες, είναι ένας τρόπος να αναπτυχθεί μια σειρά νοητικών διεργασιών στα παιδιά, όπως η καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης, της κριτικής ικανότητας, της ευχέρειας, της ευαισθησίας και άλλων (ψυχο)γνωστικών χαρακτηριστικών. Η ανάπτυξη των παραπάνω χαρακτηριστικών μπορεί να επιδράσει στον τρόπο που τα παιδιά κατακτούν τη γνώση, καθώς και στον τρόπο που επιλέγουν να εκφράζονται.

Όσον αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη, οι τέχνες διευκολύνουν την αναγνώριση και την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων. Σύμφωνα με την Λαγοπούλου (2017), οι τέχνες στην εκπαίδευση διευκολύνουν τη μαθησιακή εμπειρία και έτσι βοηθούν τα παιδιά να έχουν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο, οπότε και να βελτιώνονται οι επιδόσεις τους. Μπορούν να προσφέρουν μια ολόπλευρη γνωστική εμπειρία, η οποία να εξυπηρετεί τη γνωστική, δημιουργική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση του ατόμου, αποκαλύπτοντας πτυχές για τον εαυτό, τον κόσμο και τη σχέση μεταξύ αυτών. Έτσι, η επαφή με τις τέχνες μπορεί να αφυπνίσει το σύνολο των αισθήσεων στο παιδί και να επιδράσει θετικά σε αυτό (Fox & Schirmacher, 2014). Στη μελέτη των Brown και Sax (2013), διερευνήθηκε η επίδραση της συμμετοχής μαθητριών προσχολικής εκπαίδευσης σε πρόγραμμα σπουδών συναισθηματικής έκφρασης με ενσωματωμένα στοιχεία τεχνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στο προσαρμοσμένο πρόγραμμα, παρουσίασαν θετικότερα συναισθήματα, όπως ενδιαφέρον, χαρά και υπερηφάνεια για τη συμμετοχή, συγκριτικά με το πρόγραμμα που δεν εμπεριείχε τέχνες, ενώ παράλληλα φάνηκε να επιδεικνύουν, άρα και να έχουν κατακτήσει, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα εν λόγω παιδιά φάνηκε να έχουν καλύτερη ικανότητα ρύθμισης

των συναισθημάτων τους και βελτίωση της κοινωνικό-συναισθηματικής τους ετοιμότητας γενικότερα.

3.3 Τα Οφέλη της ένταξης των τεχνών στην εκμάθηση της γλώσσας

Τοποθετώντας τις τέχνες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας και προσκαλώντας τις/τους μαθήτριες/ ές να εκφράσουν τις ιδέες τους δημιουργικά και ελεύθερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση, να δομήσουν τη διδασκαλία μαθητοκεντρικά, να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου και να κάνουν τη σχολική μαθησιακή εμπειρία σημαντική και σχετική με τις πραγματικότητες και τις ανάγκες των μαθητ(ρι)ών. Βοηθώντας την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της δημιουργικότητας ενισχύονται και οι γνωστικές ικανότητες, όπως η παρατήρηση του κόσμου, η επικοινωνία, η ανάλυση και ερμηνεία των ιδεών, η διερεύνηση, η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη (Farokhi & Hashemi, 2012).

Την ίδια στιγμή, η ενσωμάτωση των τεχνών στη γλωσσική διδασκαλία, μπορεί όχι μόνο να αυξήσει την κατανόηση και τη δημιουργία, αλλά και να ενισχύσει θετικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων λόγου σε μια δεύτερη ή και ξένη γλώσσα. Η απόκριση για παράδειγμα, σε εικαστικά ερεθίσματα είναι ιδιαίτερα διεγερτική και μπορεί να συμπεριληφθεί σε πλήθος γλωσσικών δραστηριοτήτων. Με τη χρήση των τεχνών η/ ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να ενθαρρύνει το μοίρασμα εμπειριών, μέσα από τη διαμεσολάβηση των αισθήσεων, καθώς ένα μεγάλο πλεονέκτημα αυτών είναι ότι μπορούν να προσεγγιστούν με μη λεκτικό τρόπο. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα κατάλληλο σε καταστάσεις όπου οι μαθητ(ρι)ές μπορούν να καταλάβουν περισσότερα από όσα μπορούν να εκφράσουν μέσα από τον λόγο ή όταν η πρόοδος στην ανάπτυξη της γλώσσας παρεμποδίζεται από τον φόβο τους να κάνουν λάθη. Προσφέρεται έτσι η δυνατότητα να αναπτυχθεί η δημιουργική και κριτική ικανότητα των μαθητ(ρι)ών και να δοθεί η ευκαιρία να συμμετάσχουν σε νέες επικοινωνιακές προσεγγίσεις, να κατανοήσουν τους άλλους και τις άλλες και να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις. Οι τέχνες, έτσι, έμμεσα, συμβάλλουν στο να έχει το παιδί θετική στάση να μάθει άλλα γνωστικά αντικείμενα, και συγκεκριμένα το αντικείμενο της (ξένης) γλώσσας (Zemberová, 2014).

Αν και πιο συγκεκριμένα οφέλη που προκύπτουν από την εκάστοτε μορφή τέχνης (π.χ. μουσική, εικαστικά, θέατρο) θα αναφερθούν σε επόμενο κεφάλαιο, εν κατακλείδι

αυτού του κεφαλαίου, συμπεραίνουμε πως συνολικά οι τέχνες στην εκπαίδευση έχουν πολλαπλά ψυχογνωστικά οφέλη. Ειδικά στη διδασκαλία της γλώσσας λειτουργούν επικοδομητικά είτε μιλάμε για τη διδασκαλία πρώτης και δεύτερης γλώσσας είτε για τη διδασκαλία ξένης, εφόσον, λόγω των χαρακτηριστικών τους, διευκολύνουν τη δημιουργία ενός χώρου συμπερίληψης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, στο πλαίσιο της βιωματικής και δημιουργικής μάθησης και εμπειρίας.

3.4 Οι τέχνες ως μέσο συμπερίληψης

Σύμφωνα με τον Suleymanon (όπ. αναφ. στο Βασιλειάδου, 2018) η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην ενίσχυση της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό ένα περιβάλλον μάθησης που θα ανταποκρίνεται με ποικιλομορφία στις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην αυξανόμενη συμμετοχή στη μάθηση, κοινωνία και πολιτισμό, αλλά και στην εξάλειψη του αποκλεισμού εντός και εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί εξέλιξη του μοντέλου της ένταξης, καθώς προχωρά ένα βήμα πέρα από την ενσωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού, καλλιεργώντας στην ουσία συνθήκες συμπερίληψης που άρουν τις διακρίσεις (Παπαχαραλάμπους, όπ. αναφ. στο Ζωγράφου-Καλδέλη, 2020).

Στην Ελλάδα μέχρι και σήμερα, επικρατεί η πολιτική της ένταξης, στην οποία οι μαθητή(ρι)ές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες βρίσκονται είτε στη γενική τάξη με την εξατομικευμένη βοήθεια κάποιας/ ου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, την/τον λεγόμενη/ο “εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης” είτε σε τμήμα ένταξης, επίσης με βοήθεια εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, υπεύθυνη/ου για τα παιδιά του τμήματος ένταξης. Στο δημοτικό τα παιδιά μεταβαίνουν από το τμήμα γενικής στο τμήμα της ένταξης. Στην προσχολική εκπαίδευση το τμήμα ένταξης αποτελεί κομμάτι του τμήματος γενικής εκπαίδευσης. Αυτό από μόνο του αποτελεί μια ιδιαιτέρως συμπεριληπτική συνθήκη, σε σχέση με την αντίστοιχη συνθήκη στο πλαίσιο της δημοτικής εκπαίδευσης. Με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούμε να μεταβούμε σε μια ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο (Ζωγράφου-Καλδέλη, 2020).

Οι τέχνες αποτελούν βασικό εργαλείο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Είτε γίνονται αντιληπτές ως γλώσσες, είτε ως είδη νοημοσύνης, είτε ως τρόποι μάθησης, οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι τέχνες μπορούν να προσελκύσουν διαφορετικές/ους μαθητ(ρι)ές και να τους προσφέρουν ευκαιρίες να μοιραστούν τη γνώση τους (Alexander & Day, 1991). Ο Deasy (2002) επιβεβαιώνει τον ρόλο των τεχνών ως μέσο συμπερίληψης, επισημαίνοντας ότι κυρίαρχο όφελος της εισαγωγής των τεχνών στην εκπαίδευση αποτελεί η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητ(ρι)ών για το σχολείο και την ακαδημαϊκή μάθηση, ιδιαίτερα για τις/ τους μαθήτριες/ μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Με ποιες μορφές όμως μπορούν οι τέχνες να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποια συγκεκριμένα οφέλη έχει η κάθε μια από αυτές στην εκπαίδευση εν γένει αλλά και στη διδασκαλία της γλώσσας;

4. Μορφές τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση

Στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική αγωγή, οι τέχνες που αποτελούν αντικείμενο μάθησης είναι τα εικαστικά, το θέατρο, η μουσική, η οπτικοακουστική έκφραση και ο χορός- κίνηση. Στην παρούσα ερευνητική εργασία μας απασχολεί το πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσο για τη διδασκαλία της γλώσσας και τι οφέλη έχουν για τα παιδιά, σε επίπεδο τόσο γνωστικό όσο και κοινωνικό. Θα εστιάσουμε σε αυτές που αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της έρευνας, οι οποίες είναι η μουσική, τα εικαστικά και το θέατρο. Η θεματική “χορός και κίνηση” ενσωματώνεται στις μουσικές δραστηριότητες.

4.1 Μουσική

4.1.1 Μουσική και γλωσσική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Weinberger (όπ. αναφ. στο Μιχαηλίδου, 2018), η αγάπη του ανθρώπου για τη μουσική έχει βαθιές ρίζες και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής από τις αρχές του πολιτισμού. Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί χρονολογικά η εμφάνιση της μουσικής είτε στη ζωή ενός ανθρώπου είτε και πολιτισμικά, καθώς φαίνεται να αποτελεί μια φυσική δεξιότητα του ανθρώπινου είδους, όπως και ο λόγος (Peretz, 2006). Ο Patel (2008) προσθέτει πως τόσο η γλώσσα όσο και η μουσική συνιστούν συστήματα ήχων με τα οποία έρχεται σε επαφή το άτομο ήδη από τη γέννηση του και συχνά η διάκριση τους είναι δύσκολη.

Η ανάπτυξη της γλώσσας ακολουθεί παράλληλη πορεία με την ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης (Brandt et al., 2012). Στην ηλικία των 6 μηνών τα βρέφη είναι δυνατόν να διακρίνουν τόσο ήχους στη μητρική τους γλώσσα όσο και μουσικούς ήχους. Μέχρι και τους 12 μήνες τα βρέφη αντιλαμβάνονται διαφορές στα ρυθμικά χαρακτηριστικά και στις αντιθέσεις γλώσσας και μουσικής, ενώ σταδιακά, από τον 9ο μήνα ηλικίας μειώνεται η ικανότητά τους να διακρίνουν ξένες γλώσσες. Τότε, άρχεται και η δυνατότητα κατανόησης και σχηματισμού των πρώτων λέξεων, οπότε και η προσοχή στρέφεται στη μητρική γλώσσα. Σύμφωνα με τον Hodges (όπ. αναφ. στο Ludke & Weinmann, 2012) σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία μητέρας και βρέφους παίζουν στοιχεία της φωνής της μητέρας, όπως ο ρυθμός και η μελωδία. Τα στοιχεία αυτά προσλαμβάνονται από το βρέφος ως αναγνωρίσιμα μοτίβα και έτσι, διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους. Το βρέφος, στη συνέχεια, μέσα από διαδικασίες μίμησης τα χρησιμοποιεί, ώστε να μεταδώσει μηνύματα που αφορούν στις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Εξελικτικά, τα παιδιά διευρύνουν το πλαίσιο αυτό μέσα από την πρόσληψη και εφαρμογή νέων κανόνων και δομικών στοιχείων που διέπουν τη γλώσσα και τη μουσική, ώστε να καλλιεργήσουν τις ήδη υπάρχουσες ή και νέες δεξιότητές τους. Επισημαίνεται, επίσης, ότι και στις δύο δεξιότητες η ικανότητα αντίληψης και πρόσληψης του ερεθίσματος προηγείται της ικανότητας παραγωγής.

4.1.2 Μουσική και γλώσσα ως επικοινωνιακά συστήματα

Σύμφωνα με τη Μιχαηλίδου (2018), η γλώσσα και η μουσική είναι και τα δύο επικοινωνιακά συστήματα και μέσω αυτών κατασκευάζονται αφηγήσεις με αρχή, μέση και τέλος. Από τη μια, η αφήγηση, με τη βοήθεια της φωνής του αφηγητή, δημιουργεί ένταση, κορύφωση και λύση της έντασης. Σύμφωνα με τον Imberty (όπ. αναφ. στο Ρεράκη, 2011), ο/η αφηγήτρια/ ής, για να δημιουργήσει αυτόν τον χώρο, αξιοποιεί μέσω προσωδιακών χαρακτηριστικών της φωνής τον ρυθμό, την επιτάχυνση, την επιβράδυνση, την πύκνωση ή την αραιώση. Από την άλλη, η μουσική, που αποτελεί μια σύνθεση μέσα στον χρόνο, θεωρείται «η τέχνη της δημιουργίας ιστοριών χωρίς λόγια, των διηγήσεων χωρίς λέξεις». Η μουσική επομένως, αποκτά αφηγηματικότητα και ως εκ τούτου προκύπτει ο όρος “μουσική αφηγηματικότητα”. Έτσι, σύμφωνα και με τους Shehan et al., (όπ. αναφ. στο Ludke & Weinmann, 2012), η μουσική και η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς αποτελούν και οι δύο «τέχνες του χρόνου

και του ήχου». Προτείνουν γι' αυτό, τον δυναμικό συνδυασμό των δύο δεξιοτήτων σε κοινό πλαίσιο δραστηριοτήτων, ώστε να είναι δυνατόν να παρατηρηθεί από το παιδί αυτή η άρρηκτη σχέση.

Οι δομικές αναλογίες μεταξύ των δύο, είναι αυτές που επιτρέπουν στη μουσική να χρησιμοποιείται με συνάφεια στη διδασκαλία της γλώσσας. Ο Stokes (2008), επισημαίνει τις ομοιότητες μουσικής και γλώσσας στη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Τα δύο συστήματα αποτελούνται από φωνολογικά στοιχεία (φωνήματα – νότες), τα οποία συντάσσονται, ώστε να δημιουργήσουν μοτίβα. Όπως στη γλώσσα, η σημασιολογία αναφέρεται στο νόημα που αντλεί το άτομο από τον λόγο, έτσι και στη μουσική παραλληλίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, ανάλογα με το είδος της μουσικής. Ο Jackendoff (2009) εντοπίζει ομοιότητες στη γνωστική διαδικασία κατάκτησης και των δύο δεξιοτήτων, αφού και οι δύο απαιτούν τη μνημονική χωρητικότητα για την αποθήκευση των επιμέρους πληροφοριών καθώς και τη δυνατότητα του ατόμου να ελέγχει εκούσια τη φωνή, να μιμείται τη φωνή των άλλων και να συμμετέχει σε ομαδικά πλαίσια που τα άτομα συνεργάζονται για το ίδιο έργο ταυτόχρονα. Η βασική όμως ιδιότητα και των δύο είναι ότι γίνονται αντιληπτές μέσω του ήχου, ο οποίος γίνεται αντιληπτός μέσα από το σώμα. Σύμφωνα με τον Plessner στο Ράπτης (2016) ο ήχος είναι μια πηγή γνώσης που μπορεί ταυτόχρονα να ορίζεται ως σώμα. Γιατί ο ήχος (συγκεκριμένα στον Plessner ο μουσικός ήχος) που παράγεται από το ίδιο το άτομο είτε με τη φωνή, είτε με το σώμα ως ηχογόνα πηγή, είτε με την προέκταση μουσικού οργάνου, είναι ένας ήχος που ξεκινά μέσα από το σώμα, βγαίνει προς τα έξω και επιστρέφει πάλι σε αυτό. Ο μουσικός ήχος που παράγεται από το άτομο δίνει την ευκαιρία σε αυτό να αντιληφθεί αλλά και να γίνει αντιληπτό και να εκφραστεί. Να συνδεθεί με τον ενθουσιασμό του “είμαι σώμα”, τη στιγμή που αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να παράξει ήχο, καθώς και “έχω σώμα” τη στιγμή που αναστοχάζεται πάνω στο αποτέλεσμα της ιδιότητας του “είμαι”. Είναι, επομένως, μια άκρως δυναμική διεργασία, μία κίνηση εντός του συνεχούς “είμαι σώμα” και “έχω σώμα” που εμπλέκει το άτομο στη δημιουργία της πραγματικότητας που βιώνει, δημιουργώντας τη μεταγνώση για να πορευτεί δημιουργικά στη συνέχεια.

4.1.3 Τα οφέλη της μουσικής στην εκμάθηση της γλώσσας

Στην έρευνά του, ο Stokes (2008), αναδεικνύει τη θετική επίδραση της μουσικής στην κατάκτηση της γλώσσας, αναφορικά με τη μνημονική ικανότητα και το συλλαβισμό λέξεων. Ακόμα και όταν το μουσικό ερέθισμα είναι παθητικό (χρήση μουσικής στο παρασκήνιο του μαθήματος), η θετική επίδραση παραμένει. Οι Gaab et al. (2005), επισημαίνουν ότι η μουσική εξάσκηση βελτιώνει την ακουστική επεξεργασία σε επίπεδο ρυθμού, τονικότητας και επεξεργασίας της μελωδίας, με αποτέλεσμα τη βελτίωση ακουστικών και φωνημικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της γλώσσας και της ανάγνωσης. Επιπροσθέτως, οι Schön et al. (2008) αναφέρουν ότι η μουσική διευκολύνει και ενθαρρύνει σημαντικά την κατάκτηση μιας νέας γλώσσας, ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο εκμάθησης, όταν το άτομο κατανοεί τα τμήματα των λέξεων.

Λόγω της μεγάλης συνάφειας μουσικής και γλώσσας, πολλοί επιστήμονες επιχείρησαν να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στις δύο και στην κατάκτηση και βελτίωση της ανάγνωσης, της γραφής και του λεξιλογίου. Ο Butzlaff (2000), σε μια μετα-ανάλυση είκοσι τεσσάρων ερευνών, που συνέδεαν τις αναγνωστικές επιδόσεις με τη μουσική εκπαίδευση, κατέληξε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα σε αυτά τα δύο.

Η Σκλείδα, (όπ. αναφ. στο Λαγοπούλου, 2017), συγκρίνοντας τους βασικούς στόχους των δύο μαθημάτων, παρατηρεί πολλά κοινά σημεία, όπως:

1. Τη χρήση των αισθήσεων για την επικοινωνιακή ανάπτυξη των μαθητριών
2. Την κατανόηση των ηχητικών ερεθισμάτων και την ευαισθητοποίησή τους σε αυτά
3. Τη χρήση και αξιοποίηση του γραπτού λόγου
4. Την αξία της λογοτεχνίας, ειδικότερα της μελοποιημένης ποίησης και των τραγουδιών
5. Την ανάπτυξη του λεξιλογίου
6. Τη γραμματική και το συντακτικό ως μορφικά και δομικά στοιχεία του λόγου
7. Τη διαχείριση της πληροφορίας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την αξιοποίησή τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών

4.2 Εικαστικά

4.2.1 Οπτικός πολιτισμός, εικαστικές τέχνες και μάθηση

Η εικόνα αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας της μορφής μιας ιδέας. Η στροφή προς τον οπτικό πολιτισμό στη σύγχρονη εποχή συμβαίνει μεταξύ άλλων λόγω της οικονομικής ανάπτυξης των κοινωνιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «κοινωνίες του θεάματος» ή «κοινωνίες της παρακολούθησης». Ο όρος “οπτικός πολιτισμός” χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από την Alpers για να αναφερθεί σε μια ευρεία ιστορική ανάλυση των αντιλήψεων όρασης και των αναπαραστάσεων μέσα από την τέχνη (Καλαντζής, 2012). Στον πυρήνα των εικαστικών τεχνών εντοπίζονται λειτουργίες, όπως η ανακάλυψη, η δημιουργία αναπαραστάσεων, η σκέψη μέσω φαντασίας, η προσωπική έκφραση και η διαπροσωπική επικοινωνία. Από αυτές, θεμελιώδης είναι η έννοια της αναπαράστασης, η ικανότητα δηλαδή, ερμηνείας των ρεαλιστικών συνθηκών και όχι η απλή μίμησή τους (Μαγουλιώτης, 2014). Το κάθε άτομο διαθέτει έναν προσωπικό τρόπο αντίληψης και κατανόησης του περιβάλλοντα κόσμου και αποκρίνεται σε αυτόν μέσω των αισθήσεων. Οι οπτικές τέχνες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, γιατί διευκολύνουν την αισθητηριακή επίγνωση, προσφέροντας ποικίλους τρόπους με τους οποίους το παιδί μπορεί να ανακαλύψει τον κόσμο (NCCA, 1999). Μέσα από τις αισθήσεις τους, οι μαθήτριες/ές, αντλώντας περιεχόμενο από τον σύγχρονο πολιτισμό, καλούνται να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους. Η μαθησιακή διαδικασία προσανατολίζεται στην εργασία και τη δημιουργία, ενώ πυρήνα της αποτελεί η ίδια η εμπειρία και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Κεντρικά στοιχεία των εικαστικών δραστηριοτήτων είναι η παρατήρηση και η παραγωγή, δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται δυναμικά, εξαρτώμενες η μια από την άλλη. Στην προσχολική εκπαίδευση, η επαφή με το εικαστικό έργο πραγματοποιείται είτε άμεσα μέσα από την επαφή με το ίδιο το έργο, είτε έμμεσα, μέσα από το παιχνίδι, ως μέσο εξερεύνησης των υλικών και του περιβάλλοντος. Η έκφραση μέσω των εικαστικών αποτελεί κεντρικό πυλώνα της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Παίρνοντας αφορμή από την αισθητηριακή αντίληψη, κινητοποιεί τη γνώση και προκαλεί απόκριση στα ερεθίσματα με τρόπο προσωπικό και αυθεντικό. Έτσι, το παιδί βελτιώνει τις δεξιότητές του και αναπτύσσει την κριτική σκέψη του (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

4.2.2 Τα οφέλη των εικαστικών τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία

Πολλές έρευνες αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της ένταξης των εικαστικών τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Jensen (2001), αναφέρει ότι σε ένα γενικότερο πλαίσιο οι εικαστικές τέχνες εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την καλλιέργεια των αισθητηριακών, γνωστικών, συναισθηματικών και κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους συνιστούν τις κινητήριες δυνάμεις της μάθησης. Σύμφωνα με τον Eubanks (2002), η ένταξη των εικαστικών τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνει και κινητοποιεί τις/τους μαθήτριες/ές, οι οποίες/οι φαίνεται ότι νιώθουν πιο άνετα με την εργασία μέσω τέχνης, αναλαμβάνουν ρίσκα και επικοινωνούν τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους περισσότερο. Οι Lynne και Seam (2010), υποστηρίζουν ότι οι μαθήτριες/ές μπορούν να δημιουργήσουν και να αναδείξουν το επίπεδο κατανόησης ενός αντικειμένου με πολλαπλούς τρόπους. Παραδοσιακά, τα παιδιά κοινοποιούν τις γνώσεις τους μέσω τεστ ή γραπτών αναφορών. Ωστόσο, φαίνεται ότι όταν εμπλέκονται οι τέχνες, η κατάκτηση της γνώσης που έχουν επιτύχει αντικατοπτρίζεται στα προϊόντα της τέχνης. Σύμφωνα με τους Danko-McGhee & Slutsky (2003), η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες αποτελεί μια αυθόρμητη διαδικασία για το παιδί, μέσα από την οποία μπορεί να απεικονίσει τη δική του οπτική για τον κόσμο και να επικοινωνήσει τις σκέψεις του με μη λεκτικό τρόπο. Ταυτόχρονα, ενισχύει την ανάπτυξη της ικανότητας μετατροπής των συναισθημάτων και ιδεών σε οπτική μορφή, την επίγνωση της αισθητικής εμπειρίας στην καθημερινή ζωή, την αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, την κατανόηση της κουλτούρας και την ικανότητα απεικόνισης της γνώσης με πολλαπλά μέσα. Κατά την παραγωγή έργων τέχνης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητή(ρι)ές καλούνται να υλοποιήσουν με απτό τρόπο μια συμβολική αναπαράσταση. Για την εκτέλεση, ενεργοποιούνται γνωστικές λειτουργίες, όπως η διερεύνηση, η επιλογή, η αξιοποίηση γνώσης, η δοκιμή, η παρατηρητικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση υλικών, η αναγνώριση των αισθήσεων και η ανάλυση (Daucher & Rudolf, 2009). Η δημιουργία του εικαστικού έργου, συνιστά μια πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Στο τελικό αποτέλεσμα, συνδυάζεται η φαντασία, το συναίσθημα και οι ιδέες, οδηγώντας παράλληλα στην ανάπτυξη νοητικών και αισθητηριακών δεξιοτήτων. Ο Kokkos (2010), στο άρθρο του για τη μετασχηματιστική μάθηση, αναδεικνύει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη γνωστική και συναισθηματική

ανάπτυξη. Βασιζόμενος στη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές πτυχές της νοημοσύνης, τονίζει ότι η αισθητική εμπειρία στη μάθηση μπορεί να συνεισφέρει, μέσα από την επεξεργασία πολλαπλών συμβόλων, στην ολιστική κατανόηση, την άντληση συναισθηματικών και φαντασιακών εμπειριών, τη χρήση μεταφορών. Μέσα από αυτή την προσέγγιση είναι δυνατόν οι μαθητ(ρι)ές να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν διαφορετικές οπτικές της πραγματικότητας και να οδηγούνται στην επίγνωση, διαδικασία που μπορεί να είναι δυσχερέστερη μέσα από την ορθολογική επιχειρηματολογία. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις θεωρίες των Eisner και Broudy (όπ. αναφ. στο Kokkos, 2010), αναδεικνύεται ότι η αισθητική εμπειρία μεγενθύνει τη φαντασιακή ικανότητα και τη συναισθηματική έκφραση, ενώ διευκολύνει την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών και την οργάνωση της νέας γνώσης, η οποία στην επαφή της με την τέχνη εξευγενίζεται και γίνεται σαφέστερη.

Οι εικαστικές δραστηριότητες φαίνεται ότι ενισχύουν και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητ(ρι)ών, οι οποίες/οι παράγουν ένα έργο είτε ατομικό είτε ομαδικό στα πλαίσια της ομάδας της σχολικής τάξης. Γίνεται χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η διαχείριση των υλικών, η αποδοχή των ιδεών του άλλου, η συνεργασία για τη δημιουργία ενός κοινού έργου, η ικανότητα μοιράσματος και ανταλλαγής σκέψεων (Fox & Schirrmacher, 2014). Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τις ιδέες και τις σκέψεις των άλλων, με διαφορετικές οπτικές, ενώ καλλιεργείται ο σεβασμός προς τη μοναδικότητα του καθενός. Μέσα από τη διερεύνηση ποικίλων πολιτισμικών και καλλιτεχνικών υποβάθρων, αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε καλλιτέχνη/ιδας και κουλτούρας. Επιπροσθέτως, φαίνεται και εδώ ότι η ένταξη των εικαστικών τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδρά θετικά σε μαθητ(ρι)ές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, οι οποίοι καταφέρνουν να βελτιώσουν το επίπεδο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ικανότητα επικοινωνίας, ενισχύοντας ταυτόχρονα μια θετική στάση προς το σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας τις ακατάλληλες συμπεριφορές και αυξάνοντας τη συνολική ακαδημαϊκή τους απόδοση (Hancock & Wright, 2018).

4.2.3 Τα οφέλη των εικαστικών τεχνών στην εκμάθηση της γλώσσας

Στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση τα παιδιά ενθαρρύνονται να συντάσσουν κείμενα και προτάσεις, βασιζόμενα τόσο στο λόγο όσο και σε εικόνες και να σχεδιάζουν την αναπαράσταση της λέξης που γράφουν. Ωστόσο, φαίνεται ότι όσο

ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα αυτή η ενθάρρυνση αρχίζει να φθίνει. Ο ρόλος της εικόνας αρχίζει να περιθωριοποιείται, ενώ εντοπίζεται κεντρικά κυρίως μάθημα της εικαστικής αγωγής. Η τάση αυτή, της διάστασης μεταξύ εικόνας και κειμένου, έρχεται στον αντίποδα της πλούσιας σε οπτικά ερεθίσματα ζωής των εφήβων μέσα από τη χρήση των κοινωνικών δικτύων και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Zoss, 2009). Η εικαστική αγωγή συνεισφέρει τόσο μέσα από την άμεση όσο και μέσα από την έμμεση διδασκαλία της, και προάγει την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη. Το εικαστικό έργο αναδεικνύει τη μοναδικότητα και διαφορετικότητα του κάθε ατόμου και ταυτόχρονα, προσφέρει πληθώρα αισθητικών εμπειριών. Η συμμετοχή σε εικαστικές δραστηριότητες προσφέρει εσωτερική ευχαρίστηση, διεύρυνση της αντίληψης του κόσμου και της φαντασίας και έρχεται σε αντίθεση με την συμβατική διδασκαλία, η οποία επικεντρώνεται στην ορθότητα της γνώσης. Με την ενσωμάτωσή τους, η/ο μαθήτρια/ής έρχεται σε επαφή με τον οπτικό εγγραμματισμό, την ικανότητα δηλαδή να αναγνωρίζει τη δομή, τα στοιχεία της οπτικής γλώσσας ώστε να έχει τις ικανότητες έκφρασης μέσα από αυτήν (Eisner, 2008). Ο οπτικός γραμματισμός σχετίζεται με τη δυνατότητα των μαθητ(ρι)ών να αλληλεπιδρούν και να δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας σε οπτική μορφή, καθώς και με τη δεξιότητα να αντιμετωπίζουν κριτικά τις προσλαμβάνουσες οπτικές μορφές. Η αξία του είναι ιδιαίτερα σημαντική στον πολιτισμό του σήμερα, που οι επικοινωνιακές δεξιότητες βασίζονται στην κατανόηση πλήθους οπτικών πληροφοριών (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011)

Η εικαστική αγωγή μπορεί να ενισχύσει και να προωθήσει τη γλωσσική ανάπτυξη, παρέχοντας ερεθίσματα και εναύσματα για επικοινωνία (Κονδύλη, 2000). Το παιδί καλείται να κάνει χρήση του λόγου για να παρουσιάσει και να περιγράψει το έργο του, για να συνεργαστεί επιτυχώς σε ένα ομαδικό εικαστικό έργο είτε για να διερευνήσει το πως θα χειριστεί το ατομικό του έργο. Προσθέτει στο λεξιλόγιό του έννοιες σχετικές με την τέχνη, ενώ ταυτόχρονα η συμμετοχή του στην παραγωγή έργων φέρνει στο προσκήνιο προβληματισμούς, σκέψεις και απορίες, οι οποίες γίνονται αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο της δημιουργικής διαδικασίας. Εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν τις εικαστικές τέχνες στο βασικό πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να σημειώνουν θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα να ευνοούν την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα, όπως η ανάγνωση και η γραφή για τη γλώσσα (Sousa, 2012).

Είναι, επίσης, σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους το πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει βαθιά τις εμπειρίες τους στην τάξη. Οι εικαστικές τέχνες ενισχύουν την ανάπτυξη της γλώσσας προσφέροντας μη λεκτικές μεθόδους επικοινωνίας και κατανόησης, προσφέροντας το χώρο για να δημιουργήσουν νοητικές εικόνες (Alexander & Day, 1991). Οι εικαστικές τέχνες μπορούν να εμπνεύσουν τις/τους μαθήτριες/ές, να διεγείρουν τον κριτικό στοχασμό και να παρέχουν μια ευρεία γκάμα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών εργαλείων. Η χρήση των οπτικών τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο για τη διδασκαλία διάφορων αντικειμένων μάθησης. Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει ότι η ενσωμάτωσή τους στη μάθηση ενισχύει την ακαδημαϊκή επιτυχία (Thulasivanthana, 2020). Ο Deasy (2002), επισημαίνει ότι οι εικαστικές τέχνες δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να οπτικοποιήσει και να ερμηνεύσει ένα κείμενο πληρέστερα, να εστιάσει την προσοχή του, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η κατανόηση και ενισχύεται η αναγνωστική δεξιότητα. Η μελέτη του Baygi (2010) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι οπτικές τέχνες βοηθούν σημαντικά στην εξάσκηση του προφορικού λόγου και ότι συνεισφέρουν θετικά στο επίπεδο κατάκτησής του. Οι Trainin και συν. (2006), ανέδειξαν τη συσχέτιση μεταξύ των οπτικών τεχνών και της εκμάθησης της γραφής. Στην μελέτη τους, τα παιδιά που δημιουργούσαν οπτικές αναπαραστάσεις κατά τη διάρκεια της εξάσκησης του γραπτού λόγου, φαίνεται ότι ανέπτυσσαν περισσότερο και με πλουσιότερο λεξιλόγιο τις ιδέες τους, ενώ ταυτόχρονα παρατηρήθηκε θετική επίδραση στη μνημονική ανάκληση και τη συγκέντρωση της προσοχής. Η ένταξη της τέχνης αποτέλεσε ένα κίνητρο καθώς και ένα εργαλείο μάθησης. Ο άνθρωπος, αν και επεξεργάζεται τόσο κιναισθητικά όσο και ακουστικά ερεθίσματα, λαμβάνει μεγαλύτερο όγκο πληροφορίας μέσω της όρασης. Ως εκ τούτου, τα οπτικά βοηθήματα στη διδασκαλία, ιδίως όταν είναι δημιουργημένα από τα ίδια τα παιδιά, αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την ενίσχυση της μνημονική ικανότητας και της κατανόησης, με πολλαπλές μελέτες να επιβεβαιώνουν την ευχέρεια του νου να συλλέγει και να ανακαλεί την οπτική πληροφορία (Wolfe, 2010).

4.3 Θέατρο

4.3.1 Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, δε στοχεύει στην ανάδειξη ταλέντων και δεξιοτήτων. Κεντρική στόχευση αποτελεί η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, η ανακάλυψη νέας γνώσης, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η διαμεσολάβηση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο (Γραμματάς, 2003). Με τη συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες τα παιδιά έρχονται σε στενή επαφή και συνεργασία με το κοινωνικό τους περιβάλλον, μέσα από την ανάληψη φανταστικών ρόλων, οι οποίοι με τη σειρά τους επιτρέπουν τη διερεύνηση γεγονότων, ζητημάτων και σχέσεων (Tsiaras, 2016). Αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητ(ρι)ές κατασκευάζουν σημασιολογικά συστήματα, προσωπικά, πολιτισμικά, μουσικά, γλωσσικά, τα οποία διευκολύνουν τη σύνδεση της σχέσης πραγματικού και φανταστικού κόσμου. Παράλληλα, αξιολογούν υποθετικά σενάρια και ανακαλύπτουν τις προσωπικές τους αξίες, μέσα από μια ενδιαφέρουσα και γεμάτη προκλήσεις μέθοδο, χτίζοντας έναν κόσμο με οδηγό τη φαντασία. Πολλές μελέτες συνάντησαν το θέατρο, ιδίως παλαιότερα, στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την τάση να συνιστά συχνά ένα εργαλείο εξυπηρέτησης ή μια μεθοδολογική τεχνική (Tsiaras, 2016). Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, πέρα από ένα μεθοδολογικό εργαλείο, αποτελεί μια καλλιτεχνική δραστηριότητα με δική της ταυτότητα, στοχοθεσία και δομημένο πρόγραμμα σπουδών (Taylor, 2012). Το εκπαιδευτικό δράμα έχει κατά βάση κοινωνικό χαρακτήρα, αφού αναπτύσσεται και υλοποιείται συνεργατικά μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης του νοήματος και ερμηνείας των απόψεων των συμμετεχόντων (Schneider et al., 2006). Διευκολύνει την ταυτόχρονη εξέλιξη συμπεριφορικών και αναπτυξιακών στοιχείων της κοινωνικής μάθησης, καθώς επιτυγχάνεται μια πολυεπίπεδη και διαδραστική προσέγγιση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Το εκπαιδευτικό δράμα, επίσης, διευκολύνει την κατανόηση του εαυτού και του άλλου μέσα από την τέχνη της αναπαράστασης (Tsiaras, 2016). Μετατρέπει σε βίωμα τη σκέψη και επιτρέπει τόσο την επεξεργασία επιθυμιών, συναισθημάτων, φόβων, ονείρων όσο και την δημιουργική έκφραση αυτών. Ο αυθεντικός χαρακτήρας της εν λόγω μεθόδου αποτελεί καίριο στοιχείο και την σύνδεση μεταξύ φανταστικού και πραγματικού κόσμου (Heathcote & Bolton, 1995). Με βάση τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται και είναι αποτελεσματικότερη

όταν η/ο μαθήτρια/ ής δημιουργεί τη γνώση με προσωπική εμπλοκή. Μέσα από την αλληλεπιδραστική διαδικασία που προσφέρουν οι τεχνικές του θεάτρου, η γνώση οργανώνεται και διαμορφώνεται από τις παλιές και νέες εμπειρίες (Hui et al., 2011). Η χρήση μέσων και τεχνικών, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι, ενθαρρύνουν τη μαθήτρια/ή να ανακαλύψει το νόημά τους, το οποίο είναι προσωπικό για κάθε παιδί, να συνεργαστεί, να δημιουργήσει και να αξιολογήσει τις ιδέες των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Οι τεχνικές αυτές συνιστούν εργαλεία χρήσιμα για την ανάπτυξη της γνώσης και τη διευκόλυνση της διδασκαλίας στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (Berk & Trieber, 2009). Η ένταξη του θεάτρου στην εκπαίδευση συμβάλλει στη μετάβαση από το ελεύθερο παιχνίδι στην ημιοργανωμένη και οργανωμένη δράση μέσα από τη χρήση της δραματικής γλώσσας, η οποία έρχεται να ανανεώσει τις μεθόδους επικοινωνίας και να διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων (Γραμματάς, 2003).

4.3.2 Οι θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία της γλώσσας

Το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο δίνουν πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες στα παιδιά να κάνουν συστηματική χρήση της γλώσσας. Μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και μεθόδους, δημιουργούνται μη απειλητικά, παιγνιώδη περιβάλλοντα, όπου το παιδί ενθαρρύνεται να δράσει, ενώ ταυτόχρονα εξασκείται στη χρήση του λόγου, στην αντίληψη και στην ικανότητα φαντασίας. Οι θεατρικές δραστηριότητες καλλιεργούν κοινωνικά πλαίσια, απτά και πλούσια στη χρήση του λόγου, όπου το παιδί εισάγεται σε νέες γλωσσικές δομές και λεξιλόγιο και μπορεί να χρησιμοποιήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του με ενήλικες και συνομήλικους. Αυτού του είδους η πολυεπίπεδη και διαπροσωπική επικοινωνία, παρέχει μια εμπειρία γεμάτη ερεθίσματα και ενθαρρύνει τα παιδιά να εξασκούν και να αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Ιδιαίτερα για τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση, φαίνεται ότι η ενσωμάτωση θεατρικών δραστηριοτήτων έχει σημαντική θέση τόσο στην ανάπτυξη του γραμματισμού όσο και στη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας (Mages, 2018).

4.3.3 Οι θεατρικές τεχνικές στην προσχολική εκπαίδευση

Στο αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση η δραματική τέχνη αποτελεί αυτόνομο αντικείμενο μάθησης και στοχεύει στην προώθηση της έκφρασης και της δημιουργικότητας. Παράλληλα, εντάσσεται και σε άλλα αντικείμενα μάθησης για τη διαμεσολάβηση και τον εμπλουτισμό αυτών στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. Βασικοί

στόχοι του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου είναι η επαφή με την ομάδα, η ικανότητα συνεργασίας, η επαφή με το σώμα, η προσωπική έκφραση μέσα από παιχνίδια ρόλων, η διερεύνηση της αντίληψης και της οπτικής για τον κόσμο και η λεκτική έκφραση. Επιπροσθέτως, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με στοιχεία των φυσικών επιστημών, δίνονται ευκαιρίες για εξάσκηση της γραφής, αναπτύσσουν προ-μαθηματικές έννοιες κατά τη χρήση υλικών και εξασκούνται στον λόγο μέσα από την αφήγηση. Με την κατάλληλη καθοδήγηση από την/τον εκπαιδευτικό, η δραματική τέχνη μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2006).

Δύο βασικές μορφές θεατρικής έκφρασης που θα αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας είναι το θεατρικό παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός. Το θεατρικό παιχνίδι είναι η πιο συχνή θεατρική τεχνική που συναντάται στο νηπιαγωγείο. Δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αλληλεπιδράσει, παίζοντας, με την ομάδα. Η διαδικασία αυτή, ανακινεί τη φαντασία, προάγει την έκφραση, συναισθηματική, λεκτική και σωματική, με μέσο την ανάληψη ρόλων και τον αυτοσχεδιασμό (Παπαδόπουλος, 2010). Η αυθόρμητη φύση του παιχνιδιού, έρχεται να συνδυαστεί με τη δομή και την οργάνωση του θεατρικού γίνεσθαι. Ο Κουρέτζης (1991), ο οποίος εισήγαγε την έννοια του θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα, κάνει λόγο για τέσσερις φάσεις ανάπτυξης του· τη φάση της απελευθέρωσης των αναστολών και της δημιουργίας ομάδας, τη φάση της δημιουργίας και ανάληψης ρόλων, τη φάση της απελευθέρωσης μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, και τη φάση της ανάλυσης και επεξεργασίας σε μία ή περισσότερες αναστοχαστικές συζητήσεις. Στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν κατά βάση η απελευθέρωση από το φόβο της κοινωνικής εικόνας έναντι των άλλων και το φόβο έκθεσης, η ενεργοποίηση της φαντασίας μέσα από τη δημιουργική σύνθεση εικόνων, ήχων και σχέσεων καθώς και η ανάδειξη της δημιουργικότητας (Μπακονικόλα, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), αναπτύσσεται η ικανότητα ελεύθερης έκφρασης, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η σύνδεση δραματική τέχνης και πραγματικότητας.

Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού αποτελεί μια δράση, υποκινούμενη αποκλειστικά και μόνο από το ένστικτο, τις διαθέσεις, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του ατόμου. Αποτελεί μια αυθόρμητη διαδικασία έκφρασης, στην οποία το παιδί αποκρίνεται ελεύθερα σε ερεθίσματα. Με την αυθόρμητη απόκρισή του δημιουργεί νέα στοιχεία προς διαχείριση, ανάλογα με την συνθήκη (Berk & Trieber, 2009). Μέσα από τον

αυτοσχεδιασμό προάγεται η άρση των αναστολών, η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, η ικανότητα συνεργασίας και δημιουργίας και η κριτική σκέψη. Τέλος, ενθαρρύνει το βίωμα, την εμπιστοσύνη, την ανταλλαγή σκέψεων και τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2010).

5. Μεθοδολογία έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην ερευνητική δράση που έλαβε χώρα σε νηπιαγωγείο του κεντρικού τομέα των Αθηνών, κατά το σχολικό έτος 2020- 2021, από την ερευνήτρια, η οποία ταυτόχρονα είχε τον ρόλο της νηπιαγωγού στην προσχολική εκπαιδευτική μονάδα όπου έγινε η έρευνα. Προτιμήθηκαν συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία και ο σχεδιασμός της βασίστηκε σε δομημένα ερωτήματα, σκοπούς και στόχους.

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να αναδείξει το συμπεριληπτικό χαρακτήρα των τεχνών μέσα από την αξιοποίησή τους για την εκμάθηση της γλώσσας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει τη διεύρυνση της χρήσης των τεχνών στη διδασκαλία, εντάσσοντας στοιχεία από το ευρύ φάσμα των τεχνών στις προσχολικές δραστηριότητες. Μέσα από την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων επιδιώκεται, αφενός, να διευκολυνθεί η γλωσσική επίγνωση και να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι του εν λόγω πεδίου και αφετέρου, να ενθαρρυνθεί η επικοινωνία, συμβάλλοντας στη συμπερίληψη όλων των παιδιών.

Ειδικότερα, οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

1. Να διερευνηθούν οι δυνατότητες και τα οφέλη της ένταξης των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι πιθανοί τρόποι που μπορούν να ενισχύουν τις διαδικασίες μάθησης, και πιο συγκεκριμένα στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης νηπίων.
2. Να διερευνηθούν οι συμπεριληπτικές δυνατότητες της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών.
3. Να διερευνηθούν οι διαθέσεις των παιδιών από την εμπλοκή τους σε καλλιτεχνικές και μη δραστηριότητες και να διερευνηθεί κατά πόσο οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καθότι πιο βιωματικές, διευκολύνουν την ανάδυση των γραμματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Από τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες βασικές αρχές μάθησης αναδεικνύονται με την ένταξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;
2. Διευκολύνει η εισαγωγή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων τη γλωσσική εκμάθηση όλων των παιδιών;
3. Διευκολύνει η εισαγωγή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων την ενεργή συμμετοχή, αλληλεπίδραση και συμπερίληψη όλων των παιδιών;
4. Υπάρχει προτίμηση από μεριάς των παιδιών σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν τέχνες και κίνηση σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους εκμάθησης της γλώσσας (φύλλο εργασίας, συζήτηση ή μάθημα);

5.3 Μέθοδος της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας και πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης μέσα από το διπλό ρόλο της ερευνήτριας-νηπιαγωγού σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο του κεντρικού τομέα των Αθηνών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν βάσει της κριτικής θεωρίας, η οποία στοχεύει πέρα από την περιγραφή του στεγνού ερμηνευτισμού του «τι είναι», οδηγώντας στο «τι μπορεί να είναι» (Thomas, 1993). Τα μέσα συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, η παρατήρηση της κριτικής φίλης και οι άτυπες συζητήσεις στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης. Επιπλέον, αν και σε περιορισμένο βαθμό, έγινε χρήση εργαλείων ποσοτικής έρευνας, με σκοπό τη διασαφήνιση ορισμένων στάσεων που παρουσιάζει το δείγμα.

5.3.1 Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ολιστική κατανόηση του ερευνητικού αντικειμένου, το οποίο προσεγγίζεται βιωματικά και με προσανατολισμό αναστοχαστικό, για τη βαθύτερη κατανόηση των (αναδυόμενων) καταστάσεων και του τρόπου που βιώνονται (Willing, 2001). Αποτελεί μια πλαισιοθετημένη δράση. Τα πρόσωπα, δηλαδή, ξεδιπλώνουν όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους εντός του πεδίου δράσης τους. Με αυτόν τον τρόπο εμπεριέχονται το κοινωνικό, πολιτισμικό και

χωροχρονικό πλαίσιο ως ερευνητικά φαινόμενα, τα οποία καλούνται να ερμηνευτούν βάσει του νοήματος που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005). Επιπλέον, η έρευνα είναι συγκειμενική (Henwood & Pidgeon, 1994), δηλαδή, περιλαμβάνει τις συνθήκες, τις περιστάσεις και οτιδήποτε περιβάλλει, νοηματοδοτεί και διασαφηνίζει ένα γεγονός. Η ομαδικότητα και η αλληλεπίδραση, για παράδειγμα, που αποτελούν κεντρικό άξονα μιας νηπιακής τάξης, είναι ευκολότερα ανιχνεύσιμες μέσα από την ποιοτική προσέγγιση, καθώς πολύ συχνά δεν αποτελούν εύκολα μετρήσιμα φαινόμενα.

Εκτός αυτού, οι ποσοτικές μέθοδοι είναι δύσκολο να εντάξουν τις ατομικές διαφορές, που είναι αναγνωρίσιμες σε μια συμμετοχική παρατηρήτρια, η οποία μάλιστα έχει συλλέξει επιμέρους εμπειρικά στοιχεία μετά από μια εκτενή τριβή με τα πρόσωπα-δείγμα της έρευνας. Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο την παρούσα έρευνα είναι η κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών, στάσεων και κινήτρων των συμμετεχόντων, και σε αυτό οι ποιοτικές μέθοδοι παρέχουν μεγάλη ευελιξία. Γι' αυτό και επιλέγεται να οργανωθεί η συγκεκριμένη έρευνα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης με ποιοτικές, κατά κύριο λόγο, μεθόδους.

5.3.2 Εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης η/ο ερευνήτρια/ ής είναι ταυτόχρονα μέλος της ομάδας με διακριτό ρόλο, τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού. Αφετηρία της έρευνας δράσης είναι ο προβληματισμός πάνω σε μια κατάσταση, στην περίπτωση αυτή τη συμβολή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που καλλιεργεί τη συμπερίληψη των παιδιών στην εκπαίδευση και τη διευκόλυνση της γλωσσικής κατάκτησης. Με άλλα λόγια, η έρευνα δράσης στοχεύει στο να βελτιστοποιήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές (McNiff, 1995), και σύμφωνα με τον Kemmins (όπ. αναφ. στο Rudduck & Hopkins, 1985) να κατανοήσει τις ίδιες, καθώς και τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται, με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Grundy & Kemmis, 1988). Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας, η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης και η σπειροειδής διάστασή της.

Σημαντικός, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, είναι ο ρόλος του/της κριτικού φίλου/ης, η/ο οποία/ος συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποσκοπώντας στη βελτιστοποίησή της με στοχαστικό και κριτικό πνεύμα. Στην προκειμένη περίπτωση,

τον ρόλο της κριτικής φίλης ανέλαβε μια νηπιαγωγός ειδικής αγωγής, η οποία ήταν μια εκ των εκπαιδευτικών της τάξης, υπεύθυνη για τα παιδιά της ένταξης.

Η έρευνα δράσης διαρθρώνεται σε επάλληλες φάσεις, κατά τις οποίες η προηγούμενη βελτιώνει την επόμενη, εξελίσσεται με παραγωγικό τρόπο, και έτσι δίνει τη δυνατότητα στην/στον ερευνήτρια/ή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα (McNiff, 1995). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η επανάληψη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προβλέπει η έρευνα δράσης με τη μορφή επάλληλων κύκλων, παρατίθεται ως εισαγωγικό πλαίσιο παρατήρησης της εξέλιξης μιας δραστηριότητας μέσα στον χρόνο, το οποίο πλαίσιο έχει διαμορφώσει το παρόν της ερευνητικής παρέμβασης. Επιπλέον, για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων υιοθετήθηκαν στοιχεία και τεχνικές από την έρευνα που στηρίζεται στην τέχνη (Merriam & Kim, 2012). Η έρευνα δράσης, ορίζεται από τους Cohen & Manion (1997), ως μια «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου». Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής ή η ερευνήτρια έχει τον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή. Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα βασικό εργαλείο της έρευνας πεδίου. Η επιλογή της, εκτός των άλλων, γίνεται σε αυτήν την περίπτωση, επειδή πρόκειται για μια μικρή ομάδα (σχολική τάξη), και υπάρχει μεγάλη εξοικείωση της εκπαιδευτριάς-ερευνήτριας με τα παιδιά. Για αυτόν τον λόγο, έχει τη δυνατότητα, να διεισδύσει στο ερευνητικό περιβάλλον με ελάχιστη παρεμβατικότητα (Κυριαζή, 2002).

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, βασικός πυρήνας της συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης είναι η παρατήρηση. Βασικός άξονας της παρατήρησης σε μια δράση πρέπει να είναι και ο κριτικός αναστοχασμός (Kemmiss & McTaggart, 1988). Με αυτόν τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός/ ερευνητής/τρια παρατηρεί τα αποτελέσματα της δράσης, τις περιστάσεις και τους περιορισμούς της και κατά πόσο αυτά αλλάζουν την προσχεδιασμένη δράση (Kemmiss & McTaggart, 1988). Μέσω της παρατήρησης λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια κωδικοποίησης των γεγονότων και αναδόμησής τους, βάσει του δικτύου σημασιών και εννοιολογήσεων που έχουμε θέσει από πριν για την εκπαιδευτική διαδικασία (Postic & de Ketele, 1988). Η παρατήρηση, τέλος, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από το φυσικό πλαίσιο, το ανθρώπινο πλαίσιο, το πλαίσιο αλληλεπίδρασης, αλλά και το πλαίσιο του ίδιου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο παρόν πλαίσιο, η παρατήρηση είναι *αθέατη*, και ο παρατηρητής πλήρως συμμετέχων

(Gold, 1958), κάτι που συμβαίνει κυρίως σε έρευνες κλειστών ομάδων, και έτσι, καταγράφει την πραγματική συμπεριφορά της ομάδας.

5.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές/τριες σε μια συμμετοχική έρευνα δράσης έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν μια πληθώρα μέσων για τη συλλογή των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα μέσα συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης είναι οι γραπτές σημειώσεις, το ημερολόγιο πεδίου και η φωτογραφία. Κάθε τεχνική καταγραφής καθορίζεται από τους σκοπούς και τους στόχους της παρατήρησης και δεν καταγράφει απλά αυτό που συμβαίνει (Richmond & McCroskey, 2000). Η λήψη σημειώσεων κατά τη διεξαγωγή των δράσεων, επιλέχθηκε χάρη στην ευελιξία που προσφέρει και επειδή είναι ανοιχτή σε αναδυόμενες συμπεριφορές. Πραγματοποιούνταν από την κριτική φίλη.

Κάθε φορά μετά το πέρας των δράσεων, η ερευνήτρια κρατούσε επιμέρους σημειώσεις σε μορφή ημερολογίου, σε ψηφιακή μορφή. Κάθε μέρα συμμετοχικής παρατήρησης περιείχε σημειώσεις καθαρά περιγραφικής φύσης, συνοδευόμενες από άλλες που είχαν να κάνουν με συναισθήματα που αυτές προκαλούσαν ή κάποιες σκέψεις για ανάλυσή τους. Δηλαδή, αποτελούσαν ερμηνεία της παρατηρούμενης κατάστασης. Όπως και στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, τα δεδομένα αναλύονται περαιτέρω σε ένα ημερολόγιο, συνήθως με ανάλυση περιεχομένου (Miles & Huberman, 1994) ή ανάλυση λόγου (Jørgensen & Phillips, 2002). Το ημερολόγιο εργασίας, πέραν ότι συγκεντρώνει όλες τις χρήσιμες διαδικαστικές πληροφορίες για τη διευκόλυνση της παράθεσης των δεδομένων της έρευνας μετά τη διεκπεραίωσή της, αφήνει χώρο για περαιτέρω παρατηρήσεις και ερμηνείες (Mason, 2011) και εξασφαλίζει το να προσεγγιστεί η δράση και τα απότοκά της με αναστοχαστικό πνεύμα.

Τέλος, καθώς μιλάμε για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τα υλικά και γραπτά τεκμήρια των δραστηριοτήτων, αποτελούν ιδιαίτερης σημασίας υλικό, αναπόσπαστο από την παρατήρηση, καθώς αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης. Η χρήση οπτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, μπορεί να λειτουργήσει στην έρευνα ως ένα βήμα «ενάντια στην επικράτηση των λέξεων» και του προφορικού λόγου, και δίνει φωνή σε πτυχές του εαυτού που δυσκολεύονται να εκφραστούν (Huss & Cwikel, 2005). Επομένως, τα καλλιτεχνήματα των παιδιών, και το έντυπο υλικό των

δραστηριοτήτων συγκεντρώθηκαν ως ερευνητικό υλικό μέσω της φωτογράφησής τους (Angrosino, 2007· Willig, 2001).

5.4.2 Κριτική Φίλη

Για την επίτευξη της τριγωνοποίησης των στοιχείων και των ερμηνειών της έρευνας γίνεται χρήση των παρατηρήσεων και απόψεων μιας κριτικής φίλης, η οποία προσθέτει ακόμα μια εξωτερική οπτική πάνω στη διαδικασία και τα συμπεράσματα. Επίσης, η οπτική της κριτικής φίλης, καθώς αποτελεί βασικό εργαλείο της έρευνας δράσης, βοηθά στη φάση της ανατροφοδότησης και της βελτιστοποίησης των δραστηριοτήτων (Kember et. al., 1997). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τον ρόλο της κριτικής φίλης, όπως προαναφέρθηκε, ανέλαβε μια δασκάλα ειδικής αγωγής. Η ειδίκευσή της αυτή συνέδραμε στη διεύρυνση του κριτικού αναστοχαστικού πεδίου, χάρη στις εξειδικευμένες γνώσεις της και στην προσθήκη μιας ακόμα οπτικής κατά τη διαδικασία όχι μόνο της παράθεσης αλλά και της αξιολόγησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επίσης, λόγω του ότι υπήρξε υπεύθυνη για τα παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, έγινε εστίαση στη μελέτη παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Η κριτική φίλη, λοιπόν, κλήθηκε να κρατά δικές της σημειώσεις παρατήρησης πεδίου, έτσι ώστε να συμπληρωθούν πιθανά κενά ή διαφορετικές σκοπιές στα δεδομένα της έρευνας. Συμπερασματικά, επιλέχθηκε να δοθεί έμφαση και επέκταση σε ποιοτικές μεθόδους παρατήρησης από άτομα που έχουν ήδη εξοικείωση με τα πρόσωπα της έρευνας (ερευνήτρια και κριτική φίλη), στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

5.4.3 Άτυπες συζητήσεις στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης

Κύριος στόχος της μεθόδου ομάδας εστίασης είναι η σύνθεση μιας ομάδας, στην οποία τα άτομα συμμετέχουν σε μια ασφαλή και παραγωγική συζήτηση, όντας αβίαστα ενεργά και νιώθοντας άνεση και αυθορμητισμό (Morgan, 1998). Με τη χρήση ομάδων εστίασης ένα από τα κύρια ερευνητικά δεδομένα είναι η “κοινή λογική” της ομάδας (Hughes & Dumont, 1993). Οι ομοιογενείς ομάδες εστίασης διευκολύνουν την επικοινωνία, δημιουργούν την αίσθηση ασφάλειας και προωθούν την απρόσκοπτη ανταλλαγή ιδεών. Κύριο εργαλείο των focus groups αποτελεί η ομαδική συζήτηση, που είναι προσεκτικά οργανωμένη, και σχεδιασμένη για να ξεδιπλώνει τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με το καθορισμένο ερευνητικό θέμα (Krueger, 1988). Χρησιμεύει, ουσιαστικά, ως μια μέθοδος που αντιπαραβάλλεται στην ελεγχόμενη ατομική συνέντευξη, αφήνοντας τα υποκείμενα να παραθέσουν τον τρόπο που

σκέφτονται μέσω της αλληλεπίδρασής τους (Kitzinger, 1994). Αντί δηλαδή, η αλληλεπίδραση να είναι κάθετη (μεταξύ ερευνήτριας/ή και συνεντευξιαζόμενου/ ης)-κάτι που πιθανώς να επηρέαζε τη διαδικασία (Frey & Fontana, 1993)- είναι οριζόντια (μεταξύ των μελών της ομάδας) (Wilkinson, 1998). Ο όρος “εστίαση” βασίζεται στον προσανατολισμό προς ένα συγκεκριμένο και δομημένο θέμα, το οποίο αναδύεται βάσει των δυναμικών της εκάστοτε ομάδας μέσω μη δομημένων ή ημιδομημένων μεθόδων συλλογής δεδομένων (Morgan, 1997· Glaser, 1998· Babbie, 2011).

Έτσι, οι άτυπες συνεντεύξεις υπό τη μορφή συζήτησης αποτελούν χρησιμότερο εργαλείο, το οποίο συνιστά μια προσαρμόσιμη και ευέλικτη μορφή συλλογής πληροφοριών (LeCompte & Preissle, 1993· Spradley, 1980). Η ελεύθερη συζήτηση επιλέχτηκε αντί της προσχεδιασμένης δομημένης συνέντευξης διότι, όταν τα παιδιά κάθονται απέναντι από έναν εκπαιδευτικό και καλούνται να απαντήσουν σε ορισμένες ερευνητικές ερωτήσεις, είναι πιθανό να προσανατολίζονται σε πιο αναμενόμενες και κοινωνικά πλαισιωμένες απαντήσεις, οι οποίες ίσως να ευχαριστούσαν με κάποιο τρόπο τις θέσεις των δασκάλων ή των γονιών τους.

Η/ Ο ερευνήτρια/ ής έχει τον ρόλο της/ του συντονίστριας/ ή της ομάδας και της συζήτησης και απαιτείται να έχει σύνθετες δεξιότητες, ώστε να οριοθετεί την αλληλεπίδραση στα πλαίσια του αντικειμένου έρευνας, να διαχειρίζεται ζητήματα εξουσίας που πιθανώς να προκύπτουν και παράλληλα να βρίσκεται σε κατάσταση ενεργητικής ακρόασης, ανατροφοδοτώντας την, κάνοντας τα κατάλληλα σχόλια και αποφεύγοντας την κριτική (Krueger, 1998). Επίσης, πρέπει να βρίσκει τρόπους να διευκολύνει τη συζήτηση, έτσι ώστε να μη δίνονται μονολεκτικές απαντήσεις, οι οποίες θα ταίριαζαν πιο πολύ σε μια ατομική μέθοδο συνέντευξης (Bousset, Macombe και Taverne, 2005).

Ο συντονισμός της δυναμικής της ομάδας είναι σημαντικός. Η ομαδική συνέντευξη που συμβαίνει άτυπα κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων είναι ημιδομημένη και προσαρμόζεται ανάλογα με το ερωτώμενο πρόσωπο ως προς την εμβάθυνση, τη σειρά των ερωτήσεων και την πιθανή πρόσθεση ή αφαίρεση ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Οι ερωτήσεις προσχεδιάζονται μερικώς ως ερωτήσεις κλειδιά, ώστε να εξυπηρετούν το ερευνητικό ερώτημα για το οποίο σχεδιάστηκαν. Δημιουργούν έναν κύκλο θεματικών που είναι απαραίτητο να θιχτούν, αλλά αφήνεται χώρος να αναδειχθούν και νέα ερωτήματα ή κατευθύνσεις από τον λόγο των ίδιων των

συμμετεχόντων (Mason, 2009. Robson, 2011). Επίσης, στόχος των ερωτημάτων πρέπει να είναι να τονώσουν την ενυπάρχουσα αλληλεπίδραση και τον αυθορμητισμό. Σημαντικό ρόλο παίζουν και κάποιες συμπερασματικές ερωτήσεις, που κλείνουν τη συζήτηση και οδηγούν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για να συζητηθούν με τα παιδιά σκοπεύουν να αναδείξουν τις απόψεις των παιδιών:

- Τι κάνουμε στο σχολείο και σου αρέσει;
- Ποιο από αυτά σε βοηθάει να μαθαίνεις;
- Ποιο σε βοηθάει να μιλάς και να γράφεις;

Απαντούν έτσι, στο τρίτο σκέλος των στόχων της έρευνας, δηλαδή τη σύγκριση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο, και ποιες από αυτές φαίνεται να είναι πιο αρεστές, πιο χρήσιμες για τη μάθηση εν γένει και πιο χρήσιμες για τη μάθηση ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Οι απαντήσεις των παιδιών οπτικοποιήθηκαν επί τόπου ως απότοκο της ανοιχτής συζήτησης στο πλαίσιο της ομάδας. Ο συγκεκριμένος τρόπος ανάλυσης δεδομένων επιλέχθηκε με σκοπό τη συλλογή περεταίρω επεξηγηματικών δεδομένων για κάθε παιδί, σε σχέση με τις απόψεις, ιδέες και συναισθήματά του αναφορικά με τα ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2010). Για την αποκωδικοποίηση των απαντήσεων λαμβάνεται υπόψη ο κατάλογος του Javeau (1996), με τις ακούσιες διαστρεβλώσεις των απαντήσεων. Κάποιες από αυτές είναι η αντίδραση για λόγους γοήτρου, δηλαδή οι κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, η έλξη της θετικής απάντησης, ο φόβος ορισμένων λέξεων, ο φόβος μιας αλλαγής. Για να εξασφαλιστεί ο διϋποκειμενικός χαρακτήρας των πορισμάτων, η μέθοδος των ομάδων εστίασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους, στο πλαίσιο διασταύρωσης ερευνητικών αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008. Morgan, 1998), όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω.

5.5 Δείγμα της έρευνας, χρόνος και τόπος

Η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγείο της περιφέρειας Α' Αθήνας, σε μια τάξη η οποία αποτελούσε τμήμα ένταξης, αριθμού 18 παιδιών, με 9 νήπια και 9 προνήπια, εκ των οποίων και στις δύο περιπτώσεις υπήρχαν 5 αγόρια και 4 κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από την 1^η Ιουνίου έως την 24^η Ιουνίου του 2021, ενώ η ερευνήτρια υπήρξε και νηπιαγωγός των παιδιών, στη θέση της αναπληρώτριας

νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης, από τις 28 Σεπτεμβρίου του ίδιου σχολικού έτους. Στο ίδιο πλαίσιο, εκπαιδευτικό ρόλο είχαν άλλες τρεις νηπιαγωγοί. Μια νηπιαγωγός γενικής αγωγής, η οποία είχε τη συνδιδασκαλία του τμήματος γενικής με την ερευνήτρια, η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής, υπεύθυνη για τα παιδιά της ένταξης και μια νηπιαγωγός, επίσης ειδικής αγωγής, υπεύθυνη για ένα παιδί, το οποίο χρειαζόταν παράλληλη στήριξη. Η χρονική στιγμή, προγραμματίστηκε έτσι ώστε να έχει προηγηθεί μια περίοδος εξοικείωσης με τα παιδιά και ανακάλυψης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός.

Το δείγμα επιλέχθηκε με την ίδια λογική, την ευκαιρία, δηλαδή, της προσωπικής και μακροχρόνιας τριβής με τα συγκεκριμένα παιδιά. Έτσι, γίνεται εφικτή μια σφαιρικότερη προσέγγιση των συμμετεχόντων ατόμων. Η τάξη μπορεί να αποτελεί εν δυνάμει μια ομάδα εστίασης (focus group), η οποία χάρη στη συνοχή της συνδράμει στη βαθιά διερεύνηση των χαρακτηριστικών του δείγματος μέσω της αλληλεπίδρασης των συντελεστών της (Morgan, 1996). Συνθέτουν μια ιδανική συνθήκη, επειδή το δεκτικό και μη πειστικό περιβάλλον στο οποίο στοχεύουν οι ομάδες εστίασης (Krueger και Casey, 2000), καθώς και η αβίαστη αλληλεπίδραση, είναι ήδη υπάρχοντα στοιχεία. Χωρίς την τελευταία, τα δεδομένα που στοχεύει να προσκομίσει η έρευνα θα ήταν λιγότερο προσιτά (Morgan, 1990). Σύμφωνα με τον Morgan (1996), στόχος των focus groups είναι η διερεύνηση, και όχι η περιγραφή ή καταγραφή της κατάστασης. Για αυτόν τον λόγο, η συλλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος δεν κρίνεται απαραίτητη. Η ευελιξία που προσφέρει η ομάδα εστίασης συνδράμει και στην εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας (Krueger, 1988).

Όσον αφορά στη γλωσσική χρήση και επάρκεια της ελληνικής στο σύνολο του δείγματος, όλα τα παιδιά έχουν ως κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική, αλλά η χρήση και η επάρκεια διαφέρει. Για κάποια από αυτά, η κυρίαρχη αποτελεί και μητρική, ενώ για άλλα η κυρίαρχη από τη μητρική διαφέρει. Από το σύνολο των 18 παιδιών, τα δίγλωσσα παιδιά στο τμήμα ήταν 4. Δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Ο Άκης, ο Φάνης, η Κατερίνα και η Ιόλη. Ο Άκης, ο Φάνης και η Ιόλη είχαν ως μητρική τους γλώσσα την αλβανική και η Κατερίνα τη ρουμάνικη. Ο Άκης και η Κατερίνα είχαν ελληνική ιθαγένεια και ο Φάνης και η Ιόλη αλβανική. Το δείγμα, επίσης, αποτελείται από ένα κορίτσι, την Ανατολή, η οποία ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Υπεύθυνη για αυτήν εκπαιδευτικά ήταν η κριτική φίλη, νηπιαγωγός ειδικής αγωγής. Για αυτές τις δύο περιπτώσεις δείγματος, της περίπτωσης των δίγλωσσων παιδιών και της περίπτωσης

ενός παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), γίνεται εστιασμένη αναφορά. Αναφορικά με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, η Κατερίνα ανέφερε γνώσεις της σχετικά με τη Ρουμανία και φαινόταν να έχει θετική διάθεση για αυτήν την ταυτότητά της. Ο Άκης επίσης ανέφερε βιώματά του που σχετίζονταν με αυτήν την ταυτότητα. Αντιθέτως, η Ιόλη και ο Φάνης, δεν είχαν εκφραστεί σχετικά. Αν και το μοίρασμα εμπειριών τους στην ομάδα ήταν γενικά περιορισμένο.

5.5.1 Γενικές εισαγωγικές παρατηρήσεις για τα δίγλωσσα παιδιά

Όπως είδαμε στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε ως εκπαιδευτικοί ποια είναι η γλωσσική πραγματικότητα ενός παιδιού, για παράδειγμα να λάβουμε υπόψη τη δι-πολυγλωσσική του ταυτότητα και να σκεφτούμε αν βρίσκεται σε κάποια διαδικασία γλωσσικής μετατόπισης, ώστε να αποτελέσει κομμάτι του σχεδιασμού γλωσσικής εκμάθησης. Αντίστοιχα, αν και για άλλους λόγους, χρειάζεται να έχει ενημερότητα ο εκπαιδευτικός και για όποιο παιδί αντιμετωπίζει γλωσσικές δυσκολίες, για παράδειγμα λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως στην περίπτωση της Ανατολής, που είναι στο φάσμα του αυτισμού. Στην περίπτωση της Ανατολής, ήταν περισσότερο εμφανής η απόσταση από την τυπική γλωσσική κατάκτηση και χρήση. Αντίθετα, στα δίγλωσσα παιδιά όχι, και γι' αυτό ήταν και πιο δύσκολο να γίνει στοχευμένη και περισσότερο εστιασμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Αναφορικά με τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών δε γνωρίζουμε για το καθένα από αυτά σε τι βαθμό και αν η ελληνική αποτελεί πρώτη γλώσσα σε όλα τα περιβάλλοντα χρήσης (Πατσιαρίκα, 2014) ή μόνο στο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο η ελληνική έχει και θεσμικό ρόλο (Ellis, 1994). Οι παρατηρήσεις γίνονται με γνώμονα την παρουσία τους στο σχολικό πλαίσιο και κάποια βασικά στοιχεία που είχε για αυτά το ίδιο το σχολείο, όπως την ηλικία, το φύλο, τη μητρική γλώσσα και την ιθαγένεια.

Ο Άκης και η Κατερίνα, είχαν μεγαλύτερη άνεση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, πιο πλούσιο λεξιλόγιο, περισσότερο ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, περισσότερες αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά της ομάδας, και η προσωπικότητά τους χαρακτηριζόταν από αυτοπεποίθηση και εξωστρέφεια. Αντίθετα, ο Φάνης και η Ιόλη, έδειχναν να δυσκολεύονται περισσότερο στη γλωσσική επικοινωνία είτε σε διαπροσωπικό επίπεδο με φίλους/ φίλες, είτε σε πλαίσιο ομάδας, είτε σε συζητήσεις με τις εκπαιδευτικούς. Δεν είχαν πολλές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά και η προσωπικότητά τους χαρακτηριζόταν από εσωστρέφεια και ανασφάλεια. Ο Φάνης,

σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς εκδήλωνε ενίοτε έντονα τη χαρά ή τον θυμό του και η Κατερίνα εκδήλωνε ενίοτε ντροπή. Και οι δύο εκδήλωναν σχετική συναισθηματική συστολή σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά. Συγκριτικά με τα 4 δίγλωσσα παιδιά, ο Φάνης, παρουσίαζε τη μεγαλύτερη απόκλιση από την τυπική χρήση της γλώσσας σε επίπεδο χρήσης και κατανόησης προφορικού λόγου. Αντιμετώπιζε δυσκολίες και σε επίπεδο λεξιλογίου και σε επίπεδο προφοράς και ροής του λόγου.

Μέσα στην πάροδο της παρούσας σχολικής χρονιάς, τη μεγαλύτερη αλλαγή στη συμπεριφορά τους είχαν η Ιόλη και ο Φάνης. Ενώ και τα δύο ήταν παιδιά που στην αρχή δεν μιλούσαν πολύ και όταν το έκαναν, μιλούσαν χαμηλόφωνα και χωρίς αυτοπεποίθηση, κατέληξαν να χαμογελούν συχνότερα, να εκδηλώνουν τη χαρά τους κινησιολογικά αλλά και με μεγαλύτερη ένταση στη φωνή τους και να μοιράζονται εμπειρίες, κυρίως προσεγγίζοντας την ερευνητρια προσωπικά, αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας. Είχε ήδη παρατηρηθεί μεγάλη πρόοδος από την αρχή της χρονιάς αναφορικά με το αίσθημα ανήκειν στην ομάδα, το αίσθημα χαράς και ικανοποίησης, ασφάλειας και αλληλεπίδρασης.

5.5.2 Γενικές εισαγωγικές παρατηρήσεις για το παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

Το παιδί με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), η Ανατολή, καθ' όλη την προηγούμενη περίοδο ήταν πολύ ενθουσιασμένη κάθε φορά που η ομάδα μαζευόταν στον πολυχώρο για να κάνει μουσικοκινητικές και θεατρικές δραστηριότητες. Εκδήλωνε τη χαρά της χοροπηδώντας, τσιρίζοντας, αγγίζοντας τα υπόλοιπα παιδιά, κάνοντας σβούρες, μπαίνοντας στη μέση όταν κάναμε κύκλο, όπου εκεί στριφογύριζε, χόρευε και γελούσε. Όταν ξεκινούσαν τα κινητικά παιχνίδια και όποτε άκουγε πολλή φασαρία φώναζε και αυτή πιο δυνατά, για να συντονιστεί μάλλον με τη φασαρία που άκουγε. Φαινόταν αυτού του τύπου η φασαρία, η δημιουργική από τα παιδιά, να της αρέσει. Κατά τις δραστηριότητες, σε κάποιες περιπτώσεις επαναλάμβανε λέξεις που ακούγονταν συχνά και καθιερωμένα στις αλληλεπιδράσεις της τάξης. Μεγαλύτερη χαρά και διάθεση για συμμετοχή έδειχνε όταν συμμετείχε σε δραστηριότητες μουσικοκινητικές ή σε δραστηριότητες που είχαν έντονη κίνηση και συντονιζόταν με τη σύσσωμη κίνηση του τμήματος. Για παράδειγμα, στο θεατρικό παιχνίδι που όλοι/ες υποδύονταν τα αυτοκίνητα και έτρεχαν μέσα στην αίθουσα σαν αυτοκίνητα. Επίσης, στις δραστηριότητες που εμπλέκονταν αντικείμενα, ήθελε να είναι κοντά στα

αντικείμενα και να τα αγγίζει. Σε δραστηριότητες συζήτησης στην παρεούλα, ερχόταν και έφευγε. Δηλαδή, μπορεί να ερχόταν, να έκανε μία σβούρα γύρω από όλους/ ες μας, μετά να πήγαινε να παίξει με κάποιο παιχνίδι μέσα στην τάξη, μετά να επέστρεφε, να καθόταν για λίγο στην παρεούλα και να έφευγε ξανά. Επομένως, φαινόταν ότι το ενδιαφέρον της δεν ήταν σταθερό και έντονο. Τις φορές που την απομάκρυνε η νηπιαγωγός της ένταξης είτε γιατί έπρεπε να φύγει για να κάνει κάτι άλλο είτε γιατί έκανε κινητικές δραστηριότητες η άλλη τάξη και όχι η δική της, ήταν πάρα πολύ στεναχωρημένη, έκλαιγε γοερά και έδειχνε πολύ απογοητευμένη που δε μπορούσε να συμμετέχει. Ήταν, δηλαδή, κάτι που τη στεναχωρούσε έντονα. Ενώ, όταν απομακρυνόταν από άλλες διαδικασίες, μπορεί να αντιδρούσε, αλλά το ξεχνούσε μετά από πολύ λίγο. Αντίθετα, όταν απομακρυνόταν από τις κινητικές δραστηριότητες δε μπορούσε να στρέψει την προσοχή της σε κάτι άλλο και επέμενε να μπει στο παιχνίδι. Ήταν σημαντικό να δίνεται χώρος συμπερίληψης στην ομάδα για αυτό το παιδί, κάτι που είχε γίνει αντιληπτό από τα υπόλοιπα παιδιά και έδειχναν με τον καιρό μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή. Η ειδική παιδαγωγός αξιολογούσε την κατάσταση για το πότε χρειαζόταν η παρέμβασή της. Είχε, συμφωνηθεί με τη νηπιαγωγό- ερευνήτρια, αν η ίδια νιώθει ότι δυσκολεύεται να διαχειριστεί την ομάδα λόγω κάποιας συμπεριφοράς της Ανατολής, αυτό να επικοινωνείται μεταξύ τους και να παρεμβαίνει σε αυτή την περίπτωση η ειδική παιδαγωγός. Τέλος, γνωρίζουν η ερευνήτρια και η κριτική φίλη πως πριν ξεκινήσει το σχολείο η Ανατολή πήγαινε σε παιδικές χαρές και δυσκολευόταν να αλληλεπιδράσει με άλλα παιδιά. Συχνά τσακωνόταν και δεν της άρεσε να πηγαίνει. Αφότου ξεκίνησε το σχολείο, είχε αναπτύξει μεγάλη αγάπη για τα άλλα παιδιά και διάφορους νέους τρόπους να τα προσεγγίζει.

5.6 Θέματα δεοντολογίας

Η έρευνα και η συγκέντρωση υλικού έγινε με τη συγκατάθεση της διεύθυνσης του σχολείου, των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων. Όλοι οι γονείς- κηδεμόνες κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια φόρμα συγκατάθεσης (βλ. παράρτημα 1). Τα ονόματα των παιδιών, όπως παρουσιάζονται στην ανάλυση των δραστηριοτήτων, αποτελούν ψευδώνυμα που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια με σκοπό να κάνουν το κείμενο πιο κατανοητό και εύληπτο στην/ στον αναγνώστρια/ η, ενώ ταυτόχρονα διαφυλάσσουν την ανωνυμία των παιδιών.

6. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση έρευνας

6.1 Σχεδιασμός της έρευνας δράσης

6.1.1 Πορεία της έρευνας δράσης

Καθώς η ερευνήτρια εργαζόταν ήδη ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός στη συγκεκριμένη τάξη όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν υπήρχε λόγος γνωριμίας ή εξοικείωσης με τα παιδιά. Το ίδιο συνέβη και με την κριτική φίλη. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς υπήρχε συνεργασία στον σχεδιασμό, συντονισμό, υλοποίηση, παρατήρηση, αξιολόγηση και επανασχεδιασμό δραστηριοτήτων. Στις 10 Μαΐου, η ερευνήτρια συναντήθηκε με την κριτική φίλη για να γίνουν γνωστοί οι στόχοι της έρευνας από την ερευνήτρια στην κριτική φίλη, να αξιολογήσουν τη μέχρι τότε πορεία των παιδιών σε σχέση με τους στόχους της έρευνας και να συζητηθούν οι δράσεις, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα χρονοδιάγραμμα εφαρμογής τους. Αποφασίστηκε ότι οι δραστηριότητες που θα επιλεγθούν θα εφαρμοστούν σε τρεις διαφορετικές συνθήκες ρουτίνας των παιδιών, τη ρουτίνα της παρευούλας (καθημερινή), την εργασία στα τραπέζια (καθημερινή) και την ώρα κινητικών δραστηριοτήτων στον πολυχώρο, κάθε Τρίτη και Πέμπτη για κινητικές δραστηριότητες τις οποίες τα παιδιά ήξεραν ως “γυμναστική” και κάθε Τετάρτη για δραστηριότητες που τα παιδιά ήξεραν ως “θεατρικό παιχνίδι”. Αυτή η επιλογή έγινε για να εισαχθούν οι τέχνες με δημιουργικό τρόπο για τα παιδιά σε διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες οργανωμένων δραστηριοτήτων. Η ώρα πραγματοποίησης και η συχνότητα επιλέχθηκαν με τη λογική της φυσικότητας, δηλαδή της διατήρησης της ρουτίνας των παιδιών. Συζητήθηκε, επίσης, η σειρά με την οποία θα πραγματοποιούνταν οι δραστηριότητες, έτσι ώστε να υπάρχει μια λογική συνέχεια στη μετάβαση των στόχων και ομαλή σύνδεση με το υπόλοιπο ημερήσιο πρόγραμμα. Μια φορά την ημέρα προγραμματίστηκε να αφιερώνεται λίγος χρόνος συζήτησης πάνω στις δραστηριότητες που έχουν προηγηθεί, και να αξιολογούνται οι σημειώσεις πεδίου, έτσι ώστε να αφήνεται περιθώριο αναδιαμόρφωσης και αναστοχασμού πάνω στις δραστηριότητες, αλλά και εμπλουτισμού των ημερολογιακών σημειώσεων.

6.1.2 Σχεδιασμός δράσης

Οι δραστηριότητες βασίστηκαν σε διαδικασίες ενεργούς μάθησης ενισχύοντας τη βιωματικότητα, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Μελετήθηκε, επίσης, η θεωρία

της συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2008), κατά την οποία, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε μικρές ομάδες με ομαδικούς στόχους (Fischer et al, 2007. Resta & Laferriere, 2007). Αναπτύχθηκαν σε ένα πλαίσιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, εξασφαλίζοντας, έτσι, την ενεργή συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως. Παράλληλα, λήφθηκαν υπόψη γενικοί στόχοι από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2003), όπως η ενίσχυση της αντίληψης και της προσωπικής ανάπτυξης, η δημιουργία ενός δεκτικού περιβάλλοντος στη διαφορετικότητα και στην προσωπική έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, αλλά και στο να κάνουν τα παιδιά λάθη, χωρίς την επιδίωξη σωστών απαντήσεων, με την αξιοποίηση των λαθών με δημιουργικό τρόπο.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό πυρήνα όλου του προγράμματος. Αφενός, όσον αφορά στις θεματικές επιλογές, βασίστηκαν σε ένα γενικότερο πνεύμα ενιαιοποίησης της γνώσης και διαθεματικότητας, έτσι ώστε να στοχοθετείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς και η προαγωγή της γνώσης, προκαλώντας συνεχώς το ενδιαφέρον των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες που αξιοποιούν τις τέχνες ως μέσο ενιαιοποίησης της γνώσης με σκοπό τη συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι καλλιτεχνικοί κλάδοι των εικαστικών, της μουσικής και του θεάτρου. Επίσης, αξιοποιούνται δημιουργικά κάποια τεχνολογικά μέσα και πηγές πληροφόρησης, όπως η προβολή βίντεο από το διαδίκτυο, καθώς και ο έντυπος λόγος.

Αφετέρου, οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν βάσει των γλωσσικών στόχων του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου (2011) και περικλείουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή, την κατανόηση προφορικού λόγου, την παραγωγή προφορικού λόγου, την κατανόηση γραπτού λόγου και την παραγωγή γραπτού λόγου. Αν και επιμέρους γλωσσικοί στόχοι παρατίθενται παρακάτω, ανά δραστηριότητα, επισημαίνεται σε αυτό το σημείο πως οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και ομαδοποιήθηκαν, ώστε να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ταξινομήθηκαν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) Ενίσχυση λεξιλογίου στον προφορικό λόγο

1. Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα

2. Η Άννα στο δάσος
 3. Θεατρικό παιχνίδι: Το καλοκαίρι
- β) Κατανόηση σύνδεσης προφορικού και γραπτού λόγου
4. Ο ψύλλος
 5. Ντο-Ρε-Μι
 6. Η παρτιτούρα της/του μαέστρου
- γ) Ενίσχυση λεξιλογίου από τον προφορικό στο γραπτό λόγο
7. Πες ένα γράμμα χωρίς να κοιτάς
 8. Το αλφαβητάρι μας
 9. Σούπερ μάρκετ
 10. Ένα χρώμα από...

Κάποιες από τις δραστηριότητες επαναλαμβάνονταν κατά τη διάρκεια ολόκληρης της χρονιάς, ενώ άλλες πραγματοποιήθηκαν για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα, μέσω της επανάληψης των δραστηριοτήτων, να προτείνουν νέους κανόνες και οπτικές πάνω στις δραστηριότητες και να τις εμπλουτίσουν όπως εκείνα ήθελαν, στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης.

6.1.3 Περιγραφή, στόχοι και ανάλυση δραστηριοτήτων

Παρακάτω, παρατίθενται οι δέκα (10) δραστηριότητες με τη χρονική σειρά εκτέλεσής τους. Για κάθε δραστηριότητα, αναφέρεται σε πρώτο επίπεδο ο τίτλος, οι τέχνες που εμπλέκονται σε αυτήν, ο χώρος πραγματοποίησης, η προβλεπόμενη διάρκεια, τα απαραίτητα υλικά και μέσα και οι στόχοι, γλωσσικοί και γενικοί. Σε δεύτερο επίπεδο, δίνονται εισαγωγικές παρατηρήσεις για τη δραστηριότητα και η περιγραφή της. Αναφορικά με τις εισαγωγικές παρατηρήσεις, δίνονται πληροφορίες σχετικά με οποιοδήποτε στοιχείο πλαισίωσης κρίνεται σχετικό και χρήσιμο ανά περίπτωση. Για παράδειγμα, δίνονται πληροφορίες για το αν η δραστηριότητα αποτελεί πρώτη απόπειρα εφαρμογής ή αν έχει επαναληφθεί στην ομάδα, τι μπορεί να έχει προηγηθεί, ποια μπορεί να είναι η σύνδεσή της με το υπόλοιπο πρόγραμμα των παιδιών, πώς αυτή μπορεί να τροποποιήθηκε μέσα από την πρότερη εφαρμογή της στην ομάδα και πώς είχαν αντιδράσει τα παιδιά σε αυτήν. Οι πληροφορίες αυτές δίνονται με τη μορφή παρατήρησης ή και ερμηνείας από μεριάς της ερευνήτριας ή και της κριτικής φίλης. Αναφορικά με την περιγραφή, δίνονται πληροφορίες για τη δομή της δραστηριότητας,

όπως αυτή σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια. Ακολουθεί σε ένα τρίτο επίπεδο, η παρατήρηση της υλοποίησης της δραστηριότητας, όπου περιέχει την περιγραφή της ερευνήτριας με τη μορφή ημερολογίου, καθώς και σημειώσεις από την παρατήρηση της κριτικής φίλης. Επισημαίνεται εδώ πως η κριτική φίλη παρέχει πληροφορίες που αφορούν κατά βάση τη μελέτη περίπτωσης παιδιού στο αυτιστικό φάσμα, αλλά όχι μόνο. Λειτουργεί και ως παρατηρήτρια για τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, παρέχοντας πληροφορίες περισσότερο λεπτομερείς, καθώς η ίδια δεν έχει τον ρόλο της εμπυχώτριας στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, άρα της ήταν πιο εύκολο να κρατά σημειώσεις επί τόπου. Αυτές οι σημειώσεις μπορεί να είναι και διάλογοι μεταξύ παιδιών ή μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού. Έτσι, στο κομμάτι της παρατήρησης μπορεί να περιέχεται ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα από το ημερολόγιο πεδίου της ερευνήτριας ή τις σημειώσεις της κριτικής φίλης που αναδεικνύει χαρακτηριστικά-κλειδιά που αναδύθηκαν και συνδέονται με την έρευνα. Τέλος, παρατίθεται η αξιολόγηση της δραστηριότητας από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη ενώ ταυτόχρονα προσεγγίζονται ερμηνευτικά οι παρατηρήσεις.

6.2 Δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1: Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα

Εμπλεκόμενες τέχνες: μουσική, χορός και κίνηση

Χώρος: πολυχώρος

Διάρκεια: 10 λεπτά

Υλικά και μέσα: τραγούδι: «Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα»

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αντιπροσωπεύουν φωνημικά μια συγκεκριμένη έννοια με αμεσότητα (σωματικά μέλη)
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της συλλαβής
- Να εξοικειωθούν με την έννοια του μέτρου
- Να παράγουν προφορικά κείμενα σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που ισχύουν κάθε φορά
- Να αναγνωρίσουν λέξεις

β) Γενικοί

- Να κινηθούν, να ελέγξουν το σώμα τους και να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία κινήσεων που μπορούν να κάνουν
- Να τραγουδήσουν τραγούδι κατάλληλο για την ηλικία τους
- Να γνωρίσουν τα μέλη του σώματός τους και την κινητική δυνατότητα των μελών και των αρθρώσεών τους
- Να κινηθούν και να αλλάξουν το σχήμα του σώματός τους στον χορό, με ευκολία και ακρίβεια
- Να συνειδητοποιήσουν το σώμα κατά την αλλαγή επιπέδων στο χώρο
- Να ακολουθήσουν τον ρυθμό
- Να ανταποκριθούν σε εμφανείς αλλαγές σε σύντομα μουσικά παραδείγματα
- Να εκτελέσουν διαδοχικά αργές και γρήγορες κινήσεις
- Να μεταφράσουν σε κίνηση ένα ακουστικό ερέθισμα
- Να αυτοσχεδιάσουν στιχουργικά
- Να αξιοποιήσουν τις λέξεις μελωδικά

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Την πρώτη φορά που η ομάδα είχε κάνει αυτή τη δραστηριότητα, στην αρχή της χρονιάς, το τραγούδι είχε τραγουδήσει η νηπιαγωγός μόνη της και τα παιδιά απλά επαναλάμβαναν τις κινήσεις και χαιρόντουσαν με τη διαδικασία και με την επιτάχυνση του ρυθμού ανά στροφή. Κινητικά, κάποια παιδιά δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν την αλληλουχία κινήσεων. Ερμηνευτικά, κάποια παιδιά, όχι όμως πολλά, άρχισαν να τραγουδούν και αυτά την πρώτη στροφή που ήταν η πιο αργή. Τα περισσότερα άρχισαν σύντομα να ακολουθούν την αλληλουχία κινήσεων με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σταδιακά, τα παιδιά άρχισαν, το καθένα με τον δικό του ρυθμό, να ανταπεξέλθουν και στο στιχουργικό και στο μελωδικό και στο κινησιολογικό κομμάτι. Έδειχναν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε κάθε επανάληψη και χαιρόντουσαν κάθε φορά πολύ με αυτή τη δραστηριότητα. Είναι μία δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν πάντα όλα τα παιδιά. Επειδή τον πρώτο καιρό τα παιδιά τη ζητούσαν επανειλημμένα, καθιερώθηκε ως ρουτίνα για να ζεσταίνουν το σώμα τους πριν κάνουν κάποια άλλη έντονη κινητική δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Το τραγούδι αυτό αποτελείται από 4 επαναλαμβανόμενες στροφές με αυξανόμενη σε κάθε στροφή ταχύτητα στο τραγούδι και στην κίνηση.

Στίχοι:

Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα

Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα

Μάτια, αυτάκια, στόμα και μυτούλα

Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα

χ⁴

Στη συγκεκριμένη απόπειρα, τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν τα ίδια το συντονισμό του τραγουδιού, να τραγουδήσουν το τραγούδι και να το συνοδεύσουν κινητικά. Έπειτα, καλούνται να αντικαταστήσουν τους στίχους που αφορούν μέλη του σώματος με άλλα μέλη του σώματος και να δημιουργήσουν νέους στίχους.

Παρατήρηση:

Την Τρίτη 1η Ιουνίου του 2021, πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα ως ζέσταμα. Η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά εάν θα ήθελαν να αναλάβουν εκείνα το συντονισμό του τραγουδιού. Κάποια παιδιά φώναξαν με ενθουσιασμό “ναι, θέλουμε!” και ακολούθησαν και τα υπόλοιπα. Τα ρώτησε ποιο θα ήθελε να το αναλάβει και σήκωσαν το χέρι ο Αντώνης, ο Φάνης και η Κατερίνα. Τους πρότεινε να κοιτάζονται μεταξύ τους για να συντονιστούν, ώστε να συντονίσουν και την υπόλοιπη ομάδα. Το τραγούδι ξεκίνησε με το δικό της σύνθημα εκκίνησης. Στην αρχή, τα τρία παιδιά συντονιζόντουσαν ρυθμικά. Έπειτα, όμως, ο Αντώνης επιτάχυνε τον ρυθμό του. Τραγουδούσε επίσης πιο δυνατά και πιο αποφασιστικά. Έτσι, τα άλλα δύο παιδιά αποφάσισαν να συντονιστούν με τον Αντώνη, όπως και τα υπόλοιπα. Στην 3η στροφή του τραγουδιού, που ήταν και η πιο γρήγορη, συνήθως τα παιδιά ακολουθούσαν το καθένα τον δικό του ρυθμό και κίνηση. Τη συγκεκριμένη ημέρα όμως, παρατηρήθηκε πως παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη προσοχή τον συντονισμό. Φαινόταν να φροντίζουν να συντονίζονται όλα μαζί ως ομάδα, για να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Όταν τελείωσε η δραστηριότητα, ερωτήθηκαν πως ένιωσαν που το ανέλαβαν τα ίδια και είπαν “Τέλεια!”, “Ουάου!”, “Τα καταφέραμε!”. Τότε, η

νηπιαγωγός τους είπε πως χαιρέται για αυτό και πως το καθένα έπαιξε τον ρόλο του στο να τα καταφέρουν και να συντονιστούν.

Ο Φάνης είναι ένα από τα δίγλωσσα παιδιά και ένα εκ των τριών που ανέλαβαν τον συντονισμό. Δεν ήταν από αυτά που το κοιτούσαν τα περισσότερα παιδιά για να συντονιστούν μαζί του. Δε φάνηκε όμως αυτό να τον επηρεάζει. Αντιθέτως, έδειχνε ενθουσιασμένος και περήφανος. Η Ανατολή ήταν πολύ ενθουσιασμένη που θα έβγαινε η ομάδα στον πολυχώρο. Μπήκε στο “τρενάκι”, στη σειρά που μπαίνουν τα παιδιά για να κινηθούν από έναν χώρο σε έναν άλλο, με πολλή όρεξη. Επαναλάμβανε τη λέξη “τρενάκι”. Κατά τη διάρκεια του τραγουδιού συμμετείχε κινητικά, όχι με επιτυχία στον συντονισμό κινήσεων, αλλά με αμείωτη συμμετοχή και ενδιαφέρον. Επαναλάμβανε μάλιστα τη λέξη “κεφάλι”. Στον τελευταίο γύρο, που πάνω κάτω όλα τα παιδιά είχαν αφηθεί κινητικά, στριφογύριζε και κινούνταν πολύ έντονα με αποτέλεσμα να πέφτει πάνω στα άλλα παιδιά και κάποια να ενοχληθούν. Τη στιγμή που η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά αν τους άρεσε η δραστηριότητα, η ίδια φώναζε “ναιiiiiii!”, κινούμενη σαν σβούρα στον χώρο.

Αξιολόγηση και ερμηνεία: Αυτή η ενεργή και ενθουσιώδης συμμετοχή θα μπορούσε να οφείλεται πρώτον, στην αυτοπεποίθηση που συλλογικά ένιωσαν, καθώς η δραστηριότητα είχε γίνει πλέον κτήμα όλων. Δεύτερον, έχοντας εξ’ ολοκλήρου τον συντονισμό του συλλογικού, προσδόθηκε μία παραπάνω αξία και υπευθυνότητα στο πλαίσιο της ομάδας, για το κάθε παιδί από τον δικό του ρόλο. Θέλοντας, λοιπόν, να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο και να φέρουν εις πέρας την αποστολή που τους ανατέθηκε, φρόντισαν όλα να αποδείξουν, πρώτα στους εαυτούς τους, έπειτα στους φίλους και φίλες τους και τέλος στη νηπιαγωγό, ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Σημαντικό στην έκβαση της δραστηριότητας ήταν ότι δόθηκε στα παιδιά μία ευθύνη στην οποία ρεαλιστικά μπορούσαν να ανταπεξέλθουν τη δεδομένη στιγμή και που δε θα είχε για αυτά μεγάλο ρίσκο αποτυχίας. Για παράδειγμα, εάν είχε γίνει η ανάθεση του συντονισμού στις πρώτες συναντήσεις, πιθανόν να μην είχαν την ίδια συμμετοχή και διάθεση για συντονισμό. Κρίνεται ,επίσης, σημαντικό πως ο Φάνης, ένα από τα δίγλωσσα παιδιά επέλεξε να συντονίσει. Μπορεί να μην είχε την προσοχή των περισσότερων, αλλά η ερευνήτρια αναγνώρισε την ανάγκη του να είναι ορατός στην ομάδα και να αποδείξει την αξία του. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα φάνηκε να του

προσφέρει αυτή τη σιγουριά και αυτοπεποίθηση, ενδυναμώνοντάς τον και αποτελώντας πρακτική συμπερίληψης, αφού ενεργοποιεί δυναμικές σε επίπεδο τάξης που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και αίσθηση του “ανήκειν”. Αποδείξεις γλωσσικής εκμάθησης σημειώθηκαν στο σημείο που τα παιδιά, μέσω της επανάληψης της μουσικής δραστηριότητας “Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα”, κατάφεραν να συντονίζουν κίνηση και λόγο και να ονοματίζουν σωστά τα μέλη του σώματος, ακόμα κι όταν το τέμπο επιτάχυνε. Ιδίως για την Ανατολή, τα γλωσσικά οφέλη ήταν ιδιαίτερα εμφανή, καθώς επιχειρούσε τον γλωσσικό συντονισμό με την ομάδα, πράγμα που σε άλλες δραστηριότητες, όπως η συζήτηση στην παρεούλα, δεν εκδήλωνε συχνά. Η χαρά της ήταν μεγάλη, η συμμετοχή της έντονη και η ανάγκη της για ομαδικότητα έκδηλη.

Παρατήρηση:

Σε δεύτερο χρόνο η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά εάν θα ήθελαν να αλλάξουν τους στίχους του τραγουδιού και να προσθέσουν νέα μέλη του σώματος. Κάποια παιδιά φώναζαν “εγώ, εγώ θέλω!”. Δημιουργήθηκαν, λοιπόν, από τις προτάσεις των παιδιών νέα στιχάκια. Αφού τα κατέγραψε σε ένα χαρτί, τα δοκίμασαν ως ομάδα.

Προτάθηκαν τα εξής: Αυτιά, μύτη, στόμα, χέρια, γόνατα, ποπός, κοιλιά και πάλι αυτιά. Τότε, ο Αντώνης επισήμανε ότι έχουν αναφερθεί ξανά τα αυτιά και έτσι η Κατερίνα, που το πρότεινε, το άλλαξε και είπε “δάχτυλα”. Η δραστηριότητα με τους νέους στίχους ολοκληρώθηκε με πολύ ενδιαφέρον από τα παιδιά, αλλά και με μια εμφανώς μεγαλύτερη προσοχή στη διαδικασία και στην ίδια τη νηπιαγωγό. Τα παιδιά παρατηρούσαν εντονότερα τις κινήσεις της και το τι θα πει, σε σχέση με την πρώτη απόπειρα του τραγουδιού, η οποία ήταν γνώριμη για αυτά. Για τον Φάνη και αυτό το κομμάτι της δραστηριότητας φάνηκε να έχει ενδιαφέρον. Πρότεινε τη λέξη “χέρια”. Στο σημείο της εφαρμογής των στίχων φάνηκε να δυσκολεύεται, αλλά ταυτόχρονα να απολαμβάνει τη διαδικασία. Η Ανατολή, σε αυτό το κομμάτι φαινόταν να συντονίζεται στη συζήτηση, πράγμα που δε συνήθιζε όταν γινόταν συζήτηση στην παρεούλα. Παρατηρούσε τα άλλα παιδιά και φαινόταν να προσπαθεί να συντονιστεί με την ομάδα, δηλαδή να καθίσει στο πλαίσιο του κύκλου.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Ενώ τα παιδιά συμμετείχαν, δεν είχαν την ασφάλεια της επαναληψιμότητας. Σημαντικό, όμως, ήταν το χτίσιμο των προσδοκώμενων στόχων προς επίτευξη. Δεδομένου ότι τα παιδιά είχαν νιώσει σιγουριά με άλλες πτυχές της διαδικασίας, μπόρεσαν να εστιάσουν με μεγαλύτερη ασφάλεια σε μια νέα πτυχή, αυτή της στιχουργίας. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά, ναι μεν βασίζονταν σε αυτή την απόπειρα περισσότερο στη νηπιαγωγό για να συντονιστούν, όμως, μέσα από αυτή την προέκταση της δραστηριότητας, εξοικειώθηκαν με την αναγνώριση νέων μελών του σώματός τους και τη σύνδεση εννοιολογικού και γλωσσικού περιεχομένου μέσα από το σώμα τους. Καλλιέργησαν, επίσης, δεξιότητες συλλογικότητας, ρυθμού και έντασης. Κατάφεραν, δηλαδή, να συντονίσουν τα σώματά τους ως ομάδα, αλλά και να συντονίσουν τη φωνή και το σώμα τους με τις αντίστοιχες λέξεις του τραγουδιού. Για όλα τα παιδιά η επαναληψιμότητα φάνηκε να είναι μια βασική παράμετρος αισθήματος επιτυχίας. Ειδικά για τον Φάνη, έχει παρατηρηθεί ότι βιώνει έντονα το αίσθημα ματαίωσης και το εκδηλώνει είτε με απόσυρση είτε με ένταση και θυμό. Η επαναληψιμότητα, όμως, φάνηκε να είναι η δικλείδα ασφαλείας που του προσφέρει την αποφυγή ματαίωσης. Σε αυτό το σημείο πρότεινε τη λέξη “χέρια”. Στο σημείο της εφαρμογής των στίχων φάνηκε να δυσκολεύεται να ακολουθήσει, αλλά ταυτόχρονα να απολαμβάνει τη διαδικασία. Σε άλλη περίπτωση, αν η ματαίωση είχε κλιμακωθεί μέσα από διάφορα στάδια της δραστηριότητας, η νηπιαγωγός εικάζει ότι θα είχε αποσυρθεί νοητικά ή και σωματικά. Αυτή τη φορά όμως, η συμμετοχή του ήταν ενεργή και πρόσχαρη. Για την Ανατολή, η διάθεση συνδιαμόρφωσης, που εκφράστηκε με την προσπάθειά της να συμμετέχει νοητικά στον κύκλο, αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική στιγμή.

Δραστηριότητα 2: Η Άννα στο δάσος

Εμπλεκόμενες τέχνες: μουσική, χορός και κίνηση, θέατρο

Χώρος: πολυχώρος

Διάρκεια: 15 λεπτά

Υλικά και μέσα: τραγούδι: «*Η Άννα στο δάσος*»

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να κατανοήσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων
- Να ενισχύσουν το λεξιλόγιό τους γύρω από μια λέξη-έννοια (π.χ. καλοκαίρι)

- Να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές
- Να κάνουν σκέψεις σχετικά με τον φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας μέσω του μέτρου και της ομοιοκαταληξίας
- Να εκφράζουν έννοιες μέσω εξωγλωσσικών στοιχείων (κινήσεις σώματος, χεριών, προσώπου)

β) Γενικοί

- Να εκφραστούν σωματικά μέσω του χορού
- Να ανακαλύψουν την έννοια του ρυθμού
- Να εκφραστούν μουσικά μέσω της στιχουργίας
- Να λειτουργήσουν ως ομάδα χορεύοντας ως ένα σώμα
- Να συνδέσουν την έννοια του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στον χώρο
- Να υπακούουν στον ρυθμό
- Να αναγνωρίσουν εμφανείς αλλαγές σε σύντομα μουσικά παραδείγματα
- Να προσεγγίσουν τη μουσική παράδοση της χώρας μας μέσω παραδοσιακού τραγουδιού κατάλληλο για την ηλικία τους
- Να μεταφράσουν σε κίνηση ένα ακουστικό ερέθισμα
- Να συνδυάσουν, συνθέσουν και οργανώσουν ιδέες για την παραγωγή νέας κίνησης

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά για τις παρακάτω θεματικές: φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι. Είχαν προηγηθεί οι τρεις προηγούμενες δραστηριότητες μέσα στη χρονιά, με θεματολογία το φθινόπωρο, τον χειμώνα και την άνοιξη στην αρχή της εκάστοτε εποχής. Τα παιδιά δε ζητούσαν συνήθως να επαναλάβουν τη δραστηριότητα αυτή. Είχε συμβεί μεμονωμένα από κάποια παιδιά να τη ζητήσουν. Όμως, είχε παρατηρηθεί ότι σε αυθόρμητο χρόνο κάποια παιδιά μουρμούριζαν το τραγούδι ή τραγουδούσαν τον ρυθμό του τραγουδιού με δικά τους στιχάκια. Την πρώτη φορά που είχε δοκιμαστεί δεν υπήρχε στον σχεδιασμό το κομμάτι της δραματοποίησης μιας

έννοιας. Εντούτοις, επειδή τα παιδιά είχαν φανεί ανήσυχα και να μην ελκύνονται ιδιαίτερα από τη δραστηριότητα, για να αυξηθεί η συμμετοχή τους και η συμβολή τους στην πορεία της δραστηριότητας, ενσωματώθηκε πρωτοβουλιακά από τη νηπιαγωγό το κομμάτι της δραματοποίησης μιας έννοιας και της ενσωμάτωσής της στο κινησιολόγιο του χορευτικού, το οποίο είχε μεγάλη απήχηση στα παιδιά και αύξησε αμέσως το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Επομένως, τη δεύτερη και τρίτη φορά που πραγματοποιήθηκε είχε ενσωματωθεί και αυτή η διάσταση τέχνης στη ροή της δραστηριότητας. Κάθε φορά ήταν μια βελτιωμένη εκδοχή της προηγούμενης, καθώς τα παιδιά ήξεραν τι να περιμένουν και είχαν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη διαδικασία, πράγμα που τους επέτρεπε να εστιάσουν την προσοχή τους σε μεταβαλλόμενες μεταβλητές. Το κάθε παιδί, βέβαια, είχε κατακτήσει τη διαδικασία σε διαφορετικό επίπεδο και εύρος.

Περιγραφή:

Η δραστηριότητα αφορά ένα παραδοσιακό τραγούδι του οποίου οι στίχοι περιγράφουν την Άννα¹, η οποία περιπλανιέται στο δάσος, και ανάλογα με την εποχή ανακαλύπτει διαφορετικά πράγματα μέσα σε αυτό. Τα πράγματα που ανακαλύπτει είναι χαρακτηριστικά της εκάστοτε εποχής.

Στίχοι:

Η Άννα στο δάσος περπατεί χ2

Τι κρύβεις δάσος μέσα σου; χ2

Φθινόπωρο έχω φυλλοβολιά χ2

Χειμώνα έχω παγωνιά χ2

Άνοιξη έχω λέλουδα χ2

Καλοκαίρι έχω κλεφτουριά χ2

Δημιουργείται ένας κύκλος με την ομάδα και ενώ τραγουδούν τους στίχους του τραγουδιού το χορεύουν πιασμένα χέρι με χέρι, ακολουθώντας τον ρυθμό με το

¹ Οι στίχοι αποτελούν απλοποιημένη εκδοχή του ομώνυμου παραδοσιακού μακεδονικού τραγουδιού <https://www.youtube.com/watch?v=B0Kxi2sqIIQ>

περπάτημά τους. Στο σημείο που αποκαλύπτουν οι στίχοι τι βρήκε η Άννα μέσα στο δάσος ενσωματώνουν μια αντίστοιχη κίνηση που να συμβολίζει αυτό το εύρημα στον χορό. Οι στίχοι καλό είναι να τραγουδηθούν με τη σειρά των εποχών και να καταλήξουν στην εποχή την οποία αφορά η θεματική με την οποία δουλεύει η ομάδα εκείνη την περίοδο, εν προκειμένω, το καλοκαίρι. Αφού φτάσουν οι στίχοι στο καλοκαίρι, γίνονται οι παρακάτω ερωτήσεις στα παιδιά:

1. Τι άλλο θα μπορούσε να ανακαλύψει η Άννα στο δάσος το καλοκαίρι, που δε θα το συναντούσε τις άλλες εποχές;
2. Πώς μπορούμε να το ταιριάζουμε αυτό στον ρυθμό του τραγουδιού μας;
3. Με τι κίνηση να το συνοδεύσουμε;

Έπειτα εφαρμόζονται οι προτάσεις των παιδιών.

Παρατήρηση:

Την 1η Ιουνίου του 2021, μετά τη δραστηριότητα “Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα”, και αφού είχε προηγηθεί σε προηγούμενη διδακτική ώρα συζήτηση με θέμα “το καλοκαίρι”, η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά τι θα ήθελαν να κάνουν. Της είπαν ότι ήθελαν να παίξουν την πίστα με τα εμπόδια, τα πιγκουϊνάκια με τα ψάρια και τα ζώα με τα φαγητά. Και τα τρία ήταν καθαρά κινητικά παιχνίδια που πραγματοποιούνταν την ώρα της γυμναστικής. Τους υπενθύμισε ότι έχουν συμφωνήσει ως ομάδα να κάνουν και καινούργιες δραστηριότητες, γιατί μπορεί τελικά να γίνει κάποια καινούρια δραστηριότητα μια από τις αγαπημένες τους. Είπε, επομένως, στα παιδιά ότι σήμερα, μεταξύ κάποιων από αυτών που πρότειναν, θα κάνουν και μια δραστηριότητα που είχαν καιρό, το “Η Άννα στο δάσος” για να καλωσορίσουν το καλοκαίρι. Κάποια έδειξαν χαρά, άλλα όχι. Την ώρα που ξεκίνησαν να το χορεύουν, ο Χρήστος ρώτησε τη νηπιαγωγό γιατί δεν το βάζουν στην τηλεόραση. Του απάντησε ότι δεν υπάρχει στην τηλεόραση και συνέχισαν τη διαδικασία. Αφού τραγούδησαν και χόρεψαν το τραγούδι, όπως το ήξεραν, με τελευταία στροφή αυτή τη φορά, αυτή που αναφέρεται στο καλοκαίρι, η νηπιαγωγός τα ρώτησε τι άλλο θα μπορούσε να κρύβει το δάσος μέσα του την εποχή του καλοκαιριού. Φαινόταν να αποσυντονίζονται όταν γινόταν παύσεις για να συζητήσουν ποιά λέξη θα βάλουν, πώς θα την τραγουδήσουν και πώς θα την κάνουν “σώμα”. Μετά από δύο προτάσεις, ο Χρήστος και ο Άκης είπαν ότι έχουν

κουραστεί και δε θέλουν να παίξουν άλλο και έκατσαν στα τραπεζάκια. Σιγά σιγά τα ακολούθησαν και άλλα παιδιά. Υπήρχε η συμφωνία όσα δε θέλουν να συμμετέχουν σε κάτι να μπορούν να κάθονται στα τραπεζάκια, χωρίς όμως να διακόπτουν τη διαδικασία και χωρίς να μπαινοβγαίνουν σε αυτή. Όταν η νηπιαγωγός παρατήρησε πως έκατσαν αρκετά παιδιά ή πως αρκετά ήταν ανήσυχα από τη διασπαστικότητα, τα ρώτησε πόσα θέλουν να το συνεχίσουν και απάντησαν θετικά τα 3 από τα 9. Τότε, τους υπενθύμισε ότι ένας κανόνας της ομάδας ήταν να μην μπαινοβγαίνουν στις δραστηριότητες σε συνδυασμό με έναν άλλο που ήταν να στηρίζουν και τους φίλους και φίλες τους όταν είναι η σειρά τους να προτείνουν κάτι, ακόμα κι αν η δική τους σειρά έχει περάσει, γιατί είναι άδικο για τα παιδιά που δεν πρόλαβαν να πάρουν τον εκάστοτε σημαίνοντα ρόλο να σπάει η ομάδα. Σηκώθηκαν τότε όλα για να παίξει η ομάδα άλλες τρεις φορές για τα παιδιά που ήθελαν να πουν λέξεις. Όταν προσπέρασε η νηπιαγωγός τον Άκη, ο οποίος δεν είχε δηλώσει επιθυμία να πει λέξη, και πήγε κατευθείαν σε άλλο παιδί, ο ίδιος είπε “Εγώ δεν είπα”. “Ούτε κι εγώ”, φώναξε και ο Χρήστος. Τους θύμισε πως της είπαν ότι δεν ήθελαν. Και της απάντησαν, “Τώρα θέλουμε!” Τελικά, κατέληξαν να προτείνουν λέξεις όλα τα παιδιά εκτός από τον Φάνη. Οι λέξεις που πρότειναν ήταν:

ήλιο- ζέστη

θάλασσα- τζετ σκι

καράβια- σωσίβια

ψαράκια- δελφίνια

τσουλήθρα- ανανά

ομπρέλες- άμμο

καρπούζι- πεπόνι

κεράσια- παγωτά

σπίτι- βερίκοκα

Η νηπιαγωγός ρώτησε την Αλκμήνη, που πρότεινε το σπίτι, πώς το σκέφτηκε και αυτή απάντησε “γιατί το καλοκαίρι δεν πάμε σχολείο”.

Σε γενικές γραμμές, δυσκολεύονταν να δώσουν μελωδικότητα στη λέξη που πρότειναν. Οπότε βοηθούσε η νηπιαγωγός σε αυτό. Όσο περνούσε η ώρα, όχι μόνο βοηθούσε, αλλά συντόνιζε με δικές της προτάσεις τη μελωδικότητα και τις κινήσεις για να επιταχύνει τη διαδικασία.

Ο Φάνης, σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν από τα παιδιά που δεν είχαν ιδιαίτερη συμμετοχή. Ακολούθησε στο κομμάτι της επανάληψης των στίχων και στις δύο πρώτες στιχουργικές απόπειρες άλλων παιδιών. Έπειτα, άρχισε να μιλά και να παίζει με ένα άλλο παιδί και μετά από επίπληξη της νηπιαγωγού για το ότι διατάρασσαν τη διαδικασία έκατσαν στις καρέκλες. Όταν επέστρεψαν όλα για τον συντονισμό της ομάδας, ο ίδιος δεν ήρθε. Η Κατερίνα και η Ιόλη συμμετείχαν. Φάνηκε να ενδιαφέρονται περισσότερο για το κομμάτι της μίμησης καθώς και να εκφράσουν την άποψή τους.

Η Ανατολή, στο κομμάτι του χορού χωρίς διακοπές βρισκόταν στο μέσο του κύκλου, στριφογυρίζοντας και τραγουδώντας μελωδικά. Η μελωδικότητά της φαινόταν να ταιριάζει με τη μελωδία του τραγουδιού. Επίσης, ο τρόπος που επέλεγε να εκφραστεί περιείχε φωνήεντα που ταυτίζονταν χρονικά με φωνήματα των στίχων του τραγουδιού. Για παράδειγμα, στο “Η Άννα στο δάσος” φώναζε “Αααα” μελωδικά. Στο “τι κρύβεις δάσος” φώναζε “Ιιιιις”.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Ο λόγος που τα περισσότερα παιδιά δε συντονίστηκαν ιδιαίτερα με τη δραστηριότητα ίσως ήταν, πρώτον, γιατί φάνηκε να θέλουν πολύ να παίξουν τα κινητικά παιχνίδια που πρότειναν. Επομένως, οι επιθυμίες τους προτάσσονταν και δημιουργούσαν μια αδημονία για το πότε θα έρθει η ώρα της ικανοποίησής τους. Θα μπορούσε η ίδια η διαδικασία να τα απορροφήσει, όμως δεν το έκανε σε μεγάλο βαθμό, ίσως επειδή τα δυσκόλευε σε σχέση με άλλες δραστηριότητες. Επίσης, ίσως επειδή δεν ήταν ιδιαίτερα κινητική και η κίνηση που απαιτούσε ήταν απλή και επαναλαμβανόμενη. Το “Η Άννα στο δάσος” έχει σταθερό, επαναλαμβανόμενο τέμπο και ήχο, όχι πολύ γνώριμο στα παιδιά, δεδομένου ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένα με παιδικά τραγούδια του Youtube. Για παράδειγμα το “κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα”, το οποίο είναι ένα κλασσικό παιχνιδοτραγούδο, έχει πιο απλό, χαρούμενο ρυθμό και αυξανόμενο τέμπο. Η έντονη κίνηση φαίνεται να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τα παιδιά και αυτό να αυξάνει τη συμμετοχικότητά τους. Ενώ, το “Η Άννα στο δάσος”, έχει σταθερό, παραδοσιακό, επαναλαμβανόμενο ρυθμό, που δεν απαιτεί ιδιαίτερη κίνηση, αλλά επαναλαμβανόμενη και σταθερή..

Αναφορικά με το γλωσσικό κομμάτι, φάνηκε τα παιδιά να θέλουν να συμμετάσχουν. Δηλαδή, ήθελαν να μοιραστούν τις ιδέες τους γύρω από την έννοια “καλοκαίρι” με ενθουσιασμό, όπως και να αποδώσουν τις ιδέες τους μουσικοκινητικά. Ειδικά, στο κομμάτι της σωματοποίησης της νέας έννοιας. Μέσα από τις ιδέες τους έγινε σύνδεση θεατρικής έκφρασης, μουσικής και κίνησης. Φαίνεται πολύ σημαντικό και εδώ να θέλουν τα παιδιά να αναλάβουν έναν ρόλο μέσα από τον οποίο μπορούν να εκφραστούν και να έχουν μια σημαίνουσα θέση μέσα στην ομάδα. Ενδεικτικό ήταν σε αυτή την παρατήρηση που ο Άκης και ο Χρήστος, παρότι έδειχναν να βαριούνται, δεν ήθελαν να χάσουν την ευκαιρία να πραγματοποιηθεί η ιδέα τους από όλη την ομάδα.

Ο Φάνης είναι πιθανό να συμμετείχε στο πρώτο κομμάτι, γιατί είχε την ασφάλεια της επανάληψης των στίχων, αλλά να αποχώρησε κατά τη διαδικασία της σύνθεσης, γιατί ήταν μάλλον ένα κομμάτι αρκετά δύσκολο για αυτόν. Σε αντίθεση με το κομμάτι της πρώτης δραστηριότητας, αυτό το κομμάτι παρουσίαζε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο μέτρο και τη στιχουργία.

Η Ανατολή, έδειξε πολύ εμφανή διάθεση για γλωσσική επικοινωνία. Επίσης, η επαναληψιμότητα των στίχων τη βοηθούσε να κάνει ηχολαλιά, κάτι το οποίο ήταν ένας τρόπος για να επικοινωνεί.

Δραστηριότητα 3: Θεατρικό παιχνίδι-“Το καλοκαίρι”

Εμπλεκόμενες τέχνες: θέατρο

Χώρος: πολυχώρος

Διάρκεια: 20 λεπτά

Υλικά και μέσα: χαρτί, μολύβι, ντέφι

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να αναγνωρίσουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις σώματος, χεριών, προσώπου)
- Να λειτουργήσουν ως ακροατές και ακροάτριες
- Να αναπτύξουν στρατηγικές για να πάρουν τον λόγο σεβόμενα τους κανόνες επικοινωνίας

- Να παράξουν προφορικό κείμενο σύμφωνα με τη θεματολογία
- Να λειτουργήσουν ως κατανοητοί ομιλητές και ομιλήτριες
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- Να αντιληφθούν τη σημασία συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου
- Να χρησιμοποιήσουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία για να συνοδεύσουν τον λόγο τους

β) Γενικοί

- Να ενταχθούν στην ομάδα, να αφήσουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικήσουν τη θέση τους σε αυτήν
- Να γνωρίσουν το σώμα τους και τα μέλη τους σε σχέση με τους άλλους και τον χώρο
- Να ελέγξουν το σώμα τους και να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των κινήσεων που μπορούν να κάνουν
- Να εκφράσουν προσωπικά ενδιαφέροντα
- Να χρησιμοποιήσουν στοιχεία του θεάτρου για να επικοινωνήσουν
- Να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Μία φορά την εβδομάδα, για 20 με 30 λεπτά η ομάδα είχε συναποφασίσει ότι θα κάνει θεατρικό παιχνίδι. Οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ποίκιλλαν. Όμως, μία καθιερωμένη δραστηριότητα που συνέβαινε, επειδή τα παιδιά τη ζητούσαν κάθε φορά, ήταν η παρακάτω. Αυτό που παρατηρήθηκε από την επαναλαμβανόμενη αυτή δραστηριότητα ήταν ότι κάποια παιδιά, πρότειναν την ίδια λέξη κάθε φορά για θεατρικό παιχνίδι. Για παράδειγμα, ο Χρήστος πρότεινε, συνήθως, τη λέξη “μπουλντόζα”, η Ιόλη πρότεινε τη λέξη “γατάκια” και η Κατερίνα τη λέξη “άλογο” ή “μονόκερο”. Οπότε, αυτό που έκανε η νηπιαγωγός, εάν υπήρχε συνθήκη με κάποια θεματολογία συγκεκριμένη, για παράδειγμα, ζώα του δάσους τον χειμώνα, και ο Χρήστος έλεγε πάλι “μπουλντόζα”, ήταν ότι προσπαθούσε να εντάξει τη μπουλντόζα

στην ιστορία με τρόπο που η ιστορία να αφορά τα ζώα του χειμώνα αλλά και να συμπεριλαμβάνει την πρόταση του παιδιού. Επίσης, τον πρώτο καιρό τα παιδιά απλώς πρότειναν λέξεις και εκείνη “έδενε” όλη την ιστορία με ρήματα και χρονική συνέχεια. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς όμως, άρχισε να ενσωματώνεται στη διαδικασία η ιδεοθύελλα, ταυτόχρονα με την αφήγηση της νηπιαγωγού. Δινόταν, δηλαδή, χώρος στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους για την πλοκή της ιστορίας και οι ιδέες τους ενσωματώνονταν επί τόπου. Αφού εξοικειώθηκαν και με αυτή τη διαδικασία, ξεκίνησε μια προσπάθεια σύνδεσης των παραπάνω. Τα παιδιά επί τόπου, ατομικά και αυθόρμητα, καλούνταν να πουν τα ίδια τη λέξη που προηγουμένως πρότειναν και μάλιστα να πουν τι θα συμβεί με τη λέξη που έβαλαν. Για παράδειγμα, όταν ήταν η σειρά του Χρήστου να πει τη λέξη του, η νηπιαγωγός έλεγε “και τότε ήρθε η μπουλντόζα”, εκεί σταματούσε, ακουμπούσε το κεφάλι του Χρήστου και ο Χρήστος έλεγε π.χ. “και άρχισε να σκάβει μέσα στο ποτάμι”. Εναλλακτικά, μπορεί να έχτιζε μια ιστορία, και στο κομβικό σημείο που ταίριαζε να εμφανιστεί η λέξη του παιδιού, έκανε παύση πριν τη λέξη. Εκεί, συνήθως είτε το ίδιο το παιδί που την είχε προτείνει είτε κάποιος από τα υπόλοιπα, αντιλαμβάνονταν τη λέξη και την έλεγε. Για παράδειγμα: “Ο δρόμος είχε γεμίσει με πεσμένους κορμούς από δέντρα και τότε ήρθε... “η μπουλντόζα!”. Συνήθως, ο Χρήστος ήθελε πάρα πολύ να μιλήσει και να χτίσει την ιστορία του, οπότε συνέχιζε προσθέτοντας τι άλλο έκανε η μπουλντόζα και πώς κατέληγε η ιστορία. Η νηπιαγωγός του επέτρεπε να το κάνει αυτό, όταν τα άλλα παιδιά δε δυσανασχετούσαν και έδειχναν να θέλουν να του αφήσουν αυτό το περιθώριο. Προέκυπταν φορές που η συμβολή ενός παιδιού ήταν πολύ κομβική και αυτό που έβαζε στην ιστορία σαν πλοκή ενδιέφερε πάρα πολύ το σύνολο των παιδιών και σε επόμενο χρόνο μπορεί να ζητούσαν να κάνουν την ιστορία με πλοκή όπως και την προηγούμενη φορά. Η νηπιαγωγός τότε, ζητούσε να της περιγράψουν τα σημεία που τους άρεσαν για να τα καταγράψει και να κατευθύνουν την ιστορία προς τα εκεί. Τα ρωτούσε ποιο ακριβώς κομμάτι ήταν αυτό που τους άρεσε πολύ και τι γινόταν σε εκείνο το σημείο και έχτιζαν μαζί την ιστορία (όχι όλη, αλλά ένα μέρος της) από πριν.

Η Ανατολή, σύμφωνα με την ερευνήτρια και την κριτική φίλη, συνήθως, κατά τη διάρκεια συλλογής των ιδεών των παιδιών, περιφερόταν στη μέση του κύκλου και μουρμούριζε μελωδικά. Αυτό, σήμαινε για τις παρατηρήτριες πως είχε μια προτίμηση στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Μάλιστα, ερμηνεύουν αυτή τη συμπεριφορά ως μια γνώση του παιδιού πως σε αυτόν τον χώρο συνήθως συμβαίνουν

μουσικοκινητικές δραστηριότητες, οπότε και προετοιμαζόταν για αυτές. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού ενθουσιαζόταν, όταν τα παιδιά συλλογικά αναλάμβαναν να δραματοποιήσουν έναν ρόλο. Κυρίως εντυπωσιαζόταν, όταν τα παιδιά μιμούνταν κάποιο ζώο ή όταν μιμούνταν κάτι που έκανε θόρυβο και είχε έντονη κίνηση.

Περιγραφή:

Αφού η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο στο κέντρο του πολυχώρου και είναι όλοι και όλες καθισμένοι/ες, η νηπιαγωγός κρατά ένα χαρτί και ένα μολύβι και είτε με κάποια θεματολογία, όπως το καλοκαίρι, είτε χωρίς, τα παιδιά ένα ένα, με την τυχαία σειρά που κάθονται στον κύκλο, λένε από μία ή παραπάνω λέξεις που θα ήθελαν να βάλουν στο θεατρικό παιχνίδι. Καταγράφονται όλες οι λέξεις, γίνεται υπενθύμιση των κανόνων του θεατρικού παιχνιδιού, οι οποίοι είναι και γραμμένοι σαν εικονόλεξο στον τοίχο, αλλά και της διαδικασίας. Η διαδικασία έχει ως εξής: περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Αρχίζει να εξιστορείται μία ιστορία από τη νηπιαγωγό που περιέχει τις λέξεις που πρότειναν τα παιδιά. Χτίζεται μια ιστορία που αφενός, γίνονται κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά συλλογικά, ώστε με τη διαδικασία του pop up και της ιδεοθύελλας, τα παιδιά να “πετάξουν” κάτι για την ιστορία αυθόρμητα και αυτό να ενσωματωθεί ως συλλογική δράση. Αφετέρου, στο κομβικό σημείο που ταιριάζει να εμφανιστεί η λέξη ενός παιδιού, η νηπιαγωγός πλησιάζει κοντά του, το ακουμπά με το ντέφι και κάνει παύση πριν τη λέξη, για να ακουστεί η λέξη από το ίδιο το παιδί. Έπειτα, το παιδί αυτό μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά δραματοποιούν ελεύθερα στον χώρο την κατάσταση που περιγράφει το παιδί. Όταν τα παιδιά ακούνε το ντέφι, η οδηγία είναι να παγώνουν στη θέση που βρίσκονται εκείνη τη στιγμή. Το ντέφι ακούγεται συνήθως στις μεταβάσεις. Δηλαδή, μετά από μια στιγμή μίμησης, ακούγεται το ντέφι και τα παιδιά μένουν ακίνητα. Σε αυτό το διάστημα η νηπιαγωγός χτίζει την επόμενη σκηνή με την αφήγησή της, η οποία ολοκληρώνεται με τη συμβολή του επόμενου παιδιού, του οποίου η λέξη εμπλέκεται στην αφήγηση. Η ιστορία μπορεί να συνεχίζεται είτε χωρίς το ντέφι, εάν η διαδικασία κυλάει ομαλά είτε με το ντέφι για να βοηθηθεί η ομάδα να συντονιστεί στη ροή της ιστορίας.

Παρατήρηση:

Στις 2 Ιουνίου του 2022, την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού η ομάδα μαζεύτηκε σε έναν κύκλο στον πολυχώρο. Είχε ήδη ξεκινήσει να ασχολείται με τη θεματική “καλοκαίρι” σε άλλες δραστηριότητες. Η νηπιαγωγός ενημέρωσε τα παιδιά πως το σημερινό θεατρικό παιχνίδι θα έχει σχέση με το καλοκαίρι. Τα ρώτησε τι τους θυμίζει καλοκαίρι και τα παιδιά είπαν τις παρακάτω λέξεις: θάλασσα, καρπούζι, ανανάς, ήλιος, άμμος, γυαλιά, καράβι, γλάστρες, sup, σανίδα, κουβαδάκια με άμμο, τζιτζίκια, τριζόνια, ντομάτα, ρύζι, πισίνα, καρχαρίας, ψαράκια. Τα τζιτζίκια, τα τριζόνια, η ντομάτα και το ρύζι προτάθηκαν από τα παιδιά, γιατί τα συμπεριέλαβαν ως γνώση γύρω από τη θεματική “καλοκαίρι” μετά τη δραστηριότητα τραγουδιού “καλοκαίρι μου μυρίζει”, η οποία είχε πραγματοποιηθεί τις προηγούμενες μέρες. Η Ιόλη είπε “τα τζιτζίκια”, η Κατερίνα, πετάχτηκε με ενθουσιασμό και είπε “τριζόνια”, “ντομάτα” και “ρύζι” και ξεκίνησε να τραγουδά το τραγούδι. Την ακολούθησαν και κάποια άλλα παιδιά για λίγο. Η Ανατολή, την ώρα που ακούστηκε το τραγούδι, άρχισε να τσιρίζει από χαρά και να χοροπηδά καθιστή. Η νηπιαγωγός τα παρακολουθούσε δίνοντάς τους χώρο να εκφραστούν. Όταν άρχισαν να την κοιτούν τα ρώτησε αν θα ήθελαν να συνεχίσουν με τις λέξεις και είπαν “ναι”. Κατέγραψε τις λέξεις σε ένα χαρτί. Για τη λέξη “γλάστρες” ρώτησε τον Ευτύχη, που την είπε, πώς τη σκέφτηκε και αν μπορεί να περιγράψει την εικόνα που του ήρθε στο μυαλό. Εκείνος είπε: “όταν πάμε στο χωριό, η γιαγιά έχει γλάστρες στην αυλή και μας δίνει ποτιστήρι να τις ποτίσουμε”. Ξεκίνησαν να περπατούν στον χώρο και η ιστορία συνδιαμορφώθηκε μέσα από την ιδεοθύελλα και την ενσωμάτωση των καταγεγραμμένων από πριν λέξεων. Όταν η νηπιαγωγός είπε “βάζουμε τα γυαλιά μας”, την ώρα που ντυνόntonταν για να φύγουν από το σπίτι, ο Άκης είπε “Όχι αυτά τα γυαλιά κυρία, αυτά για τη θάλασσα”. Εκείνη απάντησε “Α, συγνώμη, έπρεπε να σε ρωτήσω. Να βάλουμε τα γυαλιά ηλίου τώρα και να βάλουμε τα γυαλιά της θαλάσσης στην τσάντα για αργότερα;”. Ο Άκης συμφώνησε. Έπειτα, όταν πρότεινε ο Αντώνης τη λέξη sup, ο Άκης ρώτησε “Τι είναι το sup;”. Ο Αντώνης εξήγησε τι είναι το sup και μοιράστηκε τη βιωμένη γνώση του πάνω σε αυτό με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Χρήστος άρχισε να μιμείται αυθόρμητα την κίνηση του Αντώνη, καθώς περιέγραφε την εμπειρία του με το sup. Ακολούθησαν κι άλλα παιδιά. Στη συνέχεια κάποια πρότειναν άλλα θαλάσσια σπορ που ήξεραν. Η Μαρίνα είπε το κανό, η Ιοκάστη το ποδήλατο και ο Ευτύχης το σερφ. Επειδή κάποια παιδιά δεν είχαν σφαιρική άποψη, όταν τελείωσε το θεατρικό παιχνίδι η νηπιαγωγός τους έδειξε εικόνες

από σερφ, ποδήλατο, sup και κανό. Φάνηκε κάποια να μην έχουν ξαναδεί κάτι αντίστοιχο. Η Ανατολή, όση ώρα γινόταν το παιχνίδι κινούνταν ανάμεσα στα άλλα παιδιά και εκφραζόταν λεκτικά με τον δικό της τρόπο. Κάποια παιδιά φαινόταν ενοχλημένα όταν έπεφτε πάνω τους ή όταν μιλούσε, ενώ η οδηγία ήταν να μένουν ακίνητα. Η νηπιαγωγός φαινόταν να μην παρεμβαίνει και η κριτική φίλη- ειδική παιδαγωγός και υπεύθυνη για αυτήν παρατηρούσε με προσοχή την κατάσταση, χωρίς παρέμβαση.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Αυτή η δραστηριότητα βοήθησε τα παιδιά, καθώς αξιοποίησε τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και διευκόλυνε τη σύνδεση οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος με το σχολικό. Τα παιδιά καλλιέργησαν τη φαντασία τους, η οποία τα βοήθησε να συνδεθούν νοητικά με την έννοια καλοκαίρι και να συνθέσουν όλα μαζί νοήματα γύρω από αυτήν. Χρησιμοποιώντας, ταυτόχρονα με τον λόγο, την κίνηση ως γλώσσα, επικοινωνήσαν γλωσσικά αλλά και εξωγλωσσικά. Ως μια ιδιαιτέρως συλλογική διαδικασία, το θεατρικό παιχνίδι επέτρεψε στο καθένα από αυτά να σχετιστεί με την ομάδα στον βαθμό και εύρος που επιθυμούσε. Η Κατερίνα είναι ένα παιδί που δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στα τραγούδια και ξεκινά σε ανύποπτους χρόνους να τραγουδά τραγούδια που έχει μάθει στο σχολείο. Φάνηκε να είναι πολύ βοηθητικό για αυτήν το τραγούδι, εφόσον αμέσως έκανε τη σύνδεση της θεματικής του τραγουδιού που είχε μάθει με τη θεματική του θεατρικού παιχνιδιού. Το τραγούδι διευκόλυνε την ανάδυση την προϋπάρχουσας γνώσης. Η ερευνήτρια και η κριτική φίλη θεωρούν επίσης, πως πέραν των ατομικών προτιμήσεων, η συγκεκριμένη ομάδα ενσωμάτωνε το τραγούδι τόσο συχνά σε δραστηριότητές της επειδή είχε καλλιεργηθεί ως δραστηριότητα και από τις νηπιαγωγούς του πρωινού και από τη νηπιαγωγό του ολοήμερου τμήματος. Ιδίως στο ολοήμερο, το τραγούδι ήταν καθημερινή πρακτική. Γι' αυτό και τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το τραγούδι στις συλλογικές τους αυθόρμητες εκφράσεις.

Επισημαίνεται επίσης, πως η αντίδραση του Άκη, όταν η νηπιαγωγός μπέρδεψε τη νοηματοδότηση στη λέξη που είχε προτείνει, ίσως σχετίζεται με την ανάγκη που έχουν τα παιδιά να γίνουν αντιληπτά και ορατά στην ομάδα, να ακουστούν και να εκφραστούν. Το γεγονός ότι η νηπιαγωγός παρανόησε, ίσως σχετίζεται με αυτό το

αίσθημα. Ότι τα παιδιά θέλουν να γίνουν αντιληπτά, κατανοητά και αποδεκτά ως μονάδες στο πλαίσιο της ομάδας.

Στο σημείο που ο Αντώνης πρότεινε το sup, φάνηκε να χτίζεται μια συλλογική γνώση για αυτή την έννοια, με υπερκείμενη την έννοια “θαλάσσια σπορ”, η οποία διερευνήθηκε στη συνέχεια, με βάση την προϋπάρχουσα γνώση κι άλλων παιδιών.

Η Ανατολή, φαινόταν να προσπαθεί πολύ να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά και να συμμετάσχει στο παιχνίδι. Στο σημείο που κάποια παιδιά έδειχναν να ενοχλούνται από τη συμπεριφορά της, η κριτική φίλη είχε αποφασίσει να μην παρέμβει. Πρώτον, για να καλλιεργηθεί στα παιδιά η θετική αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας, δεύτερον, γιατί η ίδια αναγνώριζε πως η συμπεριφορά της ήταν ακόμα διαχειρίσιμη και τρίτον, γιατί τα εκπαιδευτικά οφέλη από τη συμπερίληψη του συγκεκριμένου παιδιού είναι σημαντικότερα από την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Μέσα από αυτή την ένταξη η Ανατολή έχει κάνει κατά τις νηπιαγωγούς τεράστια βήματα γλωσσικά, συμπεριφορικά, επικοινωνιακά και γνωστικά.

Δραστηριότητα 4: Ο ψύλλος

Εμπλεκόμενες τέχνες: μουσική, θέατρο

Χώρος: παρεούλα

Διάρκεια: 15 λεπτά

Υλικά και μέσα: Τραγούδι, χαρτί με αναγραφόμενες τις λέξεις «ψύλλος» και «φίλος»

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή ενός ήχου (φωνήματος) στη λέξη, αλλάζει και τη σημασία της λέξης
- Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις από διακριτά τεμάχια ήχων, που αντιστοιχούν σε γράμματα.
- Να αναγνωρίζουν λέξεις στη γραπτή τους μορφή
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της ανάγνωσης
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας καινούριες λέξεις ή ανακαλώντας ήδη υπάρχουσες από τη μνήμη τους
- Να κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με τον φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας μέσω του μέτρου και της ομοιοκαταληξίας

β) Γενικοί

- Να νιώσουν την απόλαυση της δημιουργικότητας και του τραγουδιού
- Να τραγουδούν τραγούδια κατάλληλα για την ηλικία τους
- Να ανακαλύψουν τη λειτουργικότητα της μουσικής και της σύνθεσης
- Να ανταποκριθούν με την κίνησή τους αυθόρμητα σε ακουστικά ερεθίσματα
- Να εκφράσουν προσωπικά ενδιαφέροντα στο δραματικό παιχνίδι

Εισαγωγικές παρατηρήσεις: Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί πρώτη απόπειρα.

Περιγραφή:

Η ομάδα βρίσκεται στην παρεούλα. Τα παιδιά ενημερώνονται ότι το τραγούδι που θα μάθουν μιλάει για έναν ψύλλο. Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά αν ξέρουν τι είναι ο ψύλλος, αν έχουν δει ποτέ, αν έχουν κάποια ιστορία να μοιραστούν. Τους δείχνει έναν ψύλλο σε εικόνα και μοιράζεται πληροφορίες για αυτόν, γεφυρώνοντας την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών με τη νέα. Γράφει στον πίνακα, ο οποίος είναι στο ύψος των παιδιών, τη λέξη “ψύλλος” και από κάτω τη λέξη “φίλος”. Ρωτάει τα παιδιά αν καταλαβαίνουν τι γράφει στον πίνακα. Η λογική αυτού του τραγουδιού είναι να χάνεται σε κάθε στροφή και ένα φωνημικό τεμάχιο από τις λέξεις “ψύλλος” και “φίλος” ταυτόχρονα, ώσπου στην τελευταία στροφή να έχουν χαθεί όλα τα τεμάχια από αυτές τις δύο λέξεις και στη θέση τους να υπάρχει η σιωπή.

Στίχοι:

Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψύλλος

Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας ψύλλος

Μας αρέσει ο ψύλλος μας κι ας μην είναι φίλος μας

Μας αρέσει ο ψύλλος μας κι ας μην είναι φίλος μας

Αφού το κάνουν, η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά αν θα ήθελαν να αντικαταστήσουν τη λέξη “ψύλλος” με κάποια άλλη λέξη και τι άλλο θα μπορούσε να βρίσκεται στο πάτωμα της τάξης τους. Σε αυτή τη φάση δε χρησιμοποιεί τη δεύτερη στροφή, παρά μόνο κρατά την πρώτη και την επαναλαμβάνει κάθε φορά αφαιρώντας ένα φωνήεν από τη λέξη που έχει επιλέξει κάποιο παιδί. Κάθε ένα παιδί που προτείνει μια λέξη έρχεται στη μέση της παρεούλας και βρίσκεται στο πάτωμα, μιμούμενο τη λέξη που επέλεξε. Κάθε φορά που σβήνει ένα γράμμα από τη λέξη, η υπόλοιπη ομάδα τραγουδά τη νέα λέξη που έμεινε μέχρι να μη μείνει κανένα γράμμα και έτσι το παιδί επιστρέφει στη θέση του. Το ίδιο επαναλαμβάνεται για κάθε παιδί που θέλει να πάρει αυτόν τον ρόλο.

Παρατήρηση:

Την Τετάρτη 2 Ιουνίου 2021, πραγματοποιήθηκε αυτή η δραστηριότητα με τα παιδιά για πρώτη φορά, την ώρα της παρεούλας. Στην αρχή, είπαν λίγα λόγια για τον ψύλλο. Η Ιοκάστη αναφέρθηκε και σε εμπειρία της με τσιμπούρια. Αφού η νηπιαγωγός τους έδειξε τη φωτογραφία και ανέφερε τη χρησιμότητά του, τους είπε ότι τώρα ξέρουν σε ποιον είναι αφιερωμένο αυτό το τραγούδι και ξεκίνησε να το τραγουδάει. Την ώρα που έσβησε τα δύο “ζ” και τα δύο “ο” όλα παρατηρούσαν. Όταν πήγε να σβήσει τα “λ” υπήρξε ο παρακάτω διάλογος με τον Αντώνη:

- Ξέρω τι κάνεις, σβήνεις τα ίδια γράμματα! Ξέρω, ξέρω! Τώρα θα πούμε «ψύ» και «φί».
- Πώς το κατάλαβες;
- Ε, αφού τα έβαλες έτσι το ένα πάνω από το άλλο και κάθε φορά σβήνεις από ένα!
- Α, ωραία που το βρήκες! Άρα τώρα τι θα τραγουδήσουμε;
- Στο πάτωμα της τάξης μας είναι ένας «ψύ”.

τραγουδίασε ο Αντώνης, και τον ακολούθησαν και τα υπόλοιπα (τα περισσότερα). Η νηπιαγωγός φάνηκε να χαίρεται με το εύρημά τους και συνέχισε: “Τώρα τι θα

σβήσουμε;”. Και ο Αντώνης, η Μαρίνα και ο Χρήστος είπαν “τα Ιιιιιι”. Επανέλαβαν με μία μικρή καθυστέρηση και κάποια άλλα παιδιά.

Γενικότερα τους ήταν πιο εύκολο να βρουν το γράμμα που φεύγει και να το τραγουδήσουν σωστά στον δεύτερο στίχο, ο οποίος ήταν επανάληψη του πρώτου. Επίσης, τους ήταν δυσκολότερο να πετύχουν τη σωστή λέξη στον τρίτο στίχο.

Στο σημείο που έπρεπε να πουν “Ψύλλ- Φίλλ” υπήρχε μαζικότερη επιτυχία από ότι στο “Ψύλλο- Φίλο”. Στο σημείο που έπρεπε να πουν “είναι ένας Ψι- είναι ένας Φι”, υπήρχε μαζικότερη επιτυχία από ότι στο “Ψ- Φ”.

Αφού ολοκληρώθηκε, τα παιδιά ζήτησαν να το ξαναπουν. Η νηπιαγωγός τα ρώτησε αν θα ήθελαν να υπάρχει κάτι άλλο στο πάτωμα της τάξης τους που θα τους φέρει το καλοκαίρι μέσα στην τάξη. Τότε είπαν όλα “ναιιιι!”. Τους είπε ότι θα έρχεται ένα ένα παιδί, θα της λέει τη λέξη του και εκείνη θα τη γράφει στον πίνακα. Το παιδί που θα τη λέει θα έχει το σφουγγαράκι για να σβήνει ένα ένα γράμμα από τον πίνακα. Έδωσε την επιλογή σε όποιο παιδί θέλει να μιμηθεί αυτό που πρότεινε να υπάρχει στο πάτωμα της τάξης τους, με την προϋπόθεση ότι η μίμηση θα γίνει αποκλειστικά στον χώρο της παρεούλας. Τα παιδιά ζητοκραύγαζαν με αυτή την πρόταση και κάποια άρχισαν να τρέχουν μέσα στην τάξη. Όταν η δραστηριότητα ξεκίνησε, ζήτησε από τον Αντώνη να της πει μια λέξη και είπε τη λέξη “δελφίνι”. Για τον Αντώνη ήταν πολύ εύκολη αυτή η διαδικασία και φάνηκε να βοηθά και τα άλλα παιδιά η σιγουριά του. Στην αρχή, ήθελαν και κάποια άλλα να κάνουν το δελφίνι μαζί του στο πάτωμα, όμως τους είπε ότι ήταν η δική του σειρά και επέστρεψαν στις θέσεις τους. Μετά τα 4- 5 παιδιά άρχισαν να κουράζονται τα υπόλοιπα. Η νηπιαγωγός τους θύμισε ότι ως ομάδα έχουν συμφωνήσει να στηρίζουν όλα τα παιδιά και να συμμετέχουν ή να περιμένουν, όπως συμμετείχαν ή περίμεναν και τα άλλα στη δική τους πρόταση. Τα ρώτησε όμως, εάν θέλουν να τραγουδάνε στο εξής κάπως πιο γρήγορα, αφού έχουν κουραστεί. Έτσι, και όλα θα αναλάμβαναν τον σημαίνοντα ρόλο και θα τελείωναν γρηγορότερα. Συμφώνησαν με χαρά. Οπότε, η υπόλοιπη διαδικασία κύλησε με γρηγορότερο τέμπο.

Η Κατερίνα, φαινόταν να παρακολουθεί με ιδιαίτερη προσοχή τη διαδικασία. Επίσης, τραγουδούσε με ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση. Όταν ήρθε η δική της σειρά, είπε τη λέξη “νεροτσουλήθρα”. Η νηπιαγωγός, ενώ την έγραφε, ρώτησε την Κατερίνα αν θα ήθελε να αλλάξει λέξη, γιατί φοβόταν ότι, επειδή είναι πολύ μεγάλη, θα βαρεθούν τα υπόλοιπα παιδιά. Η Κατερίνα συμφώνησε και είπε τη λέξη “μπάλα”. Η νηπιαγωγός

έγραψε κι αυτή τη λέξη από κάτω και ρώτησε την Κατερίνα πως της φαίνεται, εννοώντας σε σύγκριση με την άλλη και αναφορικά με τον αριθμό των γραμμάτων. Η Κατερίνα κοίταξε με προσοχή τις λέξεις, ενώ είχε τεντωμένο τον δείκτη της προς τα γράμματα των δύο λέξεων. Φαινόταν να μετρά από μέσα της τον αριθμό των γραμμάτων των δύο λέξεων, συγκρίνοντάς τα. Μετά από λίγο είπε ότι αυτή είναι εντάξει! Η νηπιαγωγός, κοιτάζοντας κι αυτή τις δύο λέξεις σχολίασε με διάθεση ενθουσιασμού και επιβεβαίωσης πως η νέα λέξη που βρήκε το παιδί ήταν εξαιρετικά μικρή. Ξεκίνησε να σβήνει τα γράμματα με τη σωστή σειρά και φαινόταν πολύ συγκεντρωμένη στη διαδικασία. Ενώ στο θεατρικό παιχνίδι είναι συνήθως πολύ ενεργή, τη συγκεκριμένη φορά φάνηκε να την απασχολεί περισσότερο η διαδικασία του σβησίματος των γραμμάτων.

Η Ανατολή, στην αρχή της δραστηριότητας, όταν η νηπιαγωγός άρχισε να τραγουδάει το τραγούδι, στριφογύριζε, χειροκροτούσε και χοροπηδούσε. Πολύ σύντομα, αφού παρατηρούσε τη διαδικασία σβησίματος των γραμμάτων, θέλησε να πάρει τον μαρκαδόρο για να ζωγραφίσει κι αυτή στον πίνακα. Αντιδρούσε λεκτικά και σωματικά που η νηπιαγωγός δεν της τον έδινε. Η ειδική παιδαγωγός της είπε ότι εάν θέλει να γράψει σε αυτόν τον πίνακα χρειάζεται να περιμένει τη σειρά της. Καθόταν δίπλα της για να τη βοηθήσει να οριοθετηθεί. Για λίγο, το κατάφερε, έπειτα ήθελε πάλι να σηκωθεί. Επειδή θα αργούσε η σειρά της, την προέτρεψε να γράψει σε έναν μικρότερο λευκοπίνακα, όπως και έκανε. Όση ώρα το έκανε αυτό, φαινόταν με τις κινήσεις του μαρκαδόρου να μιμείται τη διαδικασία που συνέβαινε εκείνη τη στιγμή. Όταν ήρθε η σειρά της και ερωτήθηκε τι θα ήθελε να είναι στο πάτωμα της τάξης, άρχισε να στριφογυρίζει και να ψάχνει κάτι να σβήσει. Η νηπιαγωγός ειδικής πρότεινε το όνομά της. Η ερευνήτρια νηπιαγωγός έγραψε το όνομα του παιδιού. Η νηπιαγωγός ειδικής τη συνόδευε ώστε να τη βοηθήσει στις μεταβάσεις, πότε δηλαδή μπορούσε να χορεύει στο κέντρο της παρεούλας, όσο τα παιδιά τραγουδούσαν το όνομά της και πότε να σβήνει ένα γράμμα με τη βοήθειά της. Γελούσε και χαιρόταν πολύ όταν τα παιδιά έλεγαν το όνομά της. Και τα υπόλοιπα παιδιά φαινότουσαν να επηρεάζονται από τη χαρά της και να χαίρονται κι αυτά.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Σύμφωνα με τις δύο νηπιαγωγούς, ερευνήτρια και κριτική φίλη, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλύτερα από ότι περίμεναν σε αυτή τη δραστηριότητα. Καλύτερα σημαίνει με περισσότερη αφοσίωση, ενθουσιασμό και υπομονή να περάσουν όλα τα παιδιά από τον σημαίνοντα ρόλο. Σίγουρα υπήρχε διάσπαση όσο περνούσε η ώρα, αλλά όχι τόση όση περίμεναν. Επίσης, τα παιδιά στο σύνολό τους παρατηρούσαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το σβήσιμο των γραμμάτων, πράγμα που ερμηνεύεται από τις νηπιαγωγούς ως επίτευξη των γλωσσικών στόχων. Αξιοσημείωτη ήταν η περίπτωση της Κατερίνας, η οποία έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία σβησίματος των γραμμάτων. Η Κατερίνα, μέχρι εκείνη την ημέρα, έγραφε το όνομά της και τις λέξεις που ζητούνταν στις εργασίες της με φαινομενικά τυχαία σειρά γραμμάτων. Κατά τη διαδικασία αυτής της δραστηριότητας όμως, φάνηκε να αντιλαμβάνεται πως οι ήχοι αντιστοιχούν σε γράμματα τα οποία έχουν συγκεκριμένη σειρά για να γραφτούν ή να ακουστούν. Όπως αποδείχθηκε τις επόμενες ημέρες, η Κατερίνα μέσω αυτής της δραστηριότητας όντως κατάφερε να αποκτήσει της παραπάνω γνώση. Τεκμήριο αυτού αποτέλεσαν οι εργασίες της, στις οποίες ξεκίνησε έκτοτε να γράφει τις ζητούμενες λέξεις με τη σωστή σειρά γραμμάτων.

Η Ανατολή ανταποκρίθηκε, επίσης, πάρα πολύ καλά σε αυτή τη δραστηριότητα. Κατάφερε να ρυθμίσει, με τη βοήθεια, βέβαια, της υπεύθυνης νηπιαγωγού, τη συμπεριφορά της και αυτό οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι έχει να κάνει με το υψηλό κίνητρο που είχε για να συμμετάσχει. Ακόμα και η επιμονή της να αναλάβει τον σημαίνοντα ρόλο, που την οδήγησε στο να το δοκιμάσει σε παράλληλο χρόνο και τόπο ώσπου να έρθει η σειρά της, αξιολογήθηκε θετικά ως απόρροια της έντονης θέλησής της για συμμετοχή. Εξίσου θετική ήταν η εμφάνιση μίμησης της διαδικασίας σβησίματος των γραμμάτων. Τα γνωστικά και συμπεριληπτικά οφέλη από αυτή τη δραστηριότητα κρίθηκαν ως ιδιαίτερος σημαντικός για την Ανατολή.

Δραστηριότητα 5: Ντο – Ρε – Μι

Εμπλεκόμενη τέχνη: μουσική

Χώρος: πολυχώρος

Διάρκεια: 15 λεπτά

Υλικά και μέσα: Χαρτιά με τις νότες ντο, ρε, μι

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να αναγνωρίζουν λέξεις στη γραπτή τους μορφή
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της ανάγνωσης
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση του προφορικού

β) Γενικοί

- Να αναλάβουν έναν πρωταγωνιστικό ρόλο, αυτόν του συνθέτη
- Να νιώσουν ότι δημιουργούν
- Να ανταποκριθούν σε εκτελεστικές οδηγίες
- Να ανταποκριθούν κινητικά σε οπτικοακουστικό ερέθισμα

Εισαγωγικές παρατηρήσεις: Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί πρώτη απόπειρα. Έχουν προηγηθεί όμως μέσα στη χρονιά δραστηριότητες στις οποίες εισάγονται έννοιες όπως του μαέστρου, της ορχήστρας, των νοτών, της χορωδίας και των οργάνων, μέσω θεατρικού παιχνιδιού και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων.

Περιγραφή:

Μοιράζεται στο κάθε παιδί από ένα χαρτί που πάνω γράφει Ντο, Ρε ή Μι. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τη νότα που τους έτυχε. Η/ Ο πιανίστρια/ πιανίστας δίνει το σύνθημα να ξεκινήσει το τραγούδι. Κάθε φορά που λέει και παράλληλα πατάει με το δάχτυλό της/του τη λέξη “ντο”, τα παιδιά που έχουν χαρτί με τη λέξη “ντο” θα πρέπει να σηκώνονται όρθια και να κάθονται ξανά ευθύς αμέσως. Αντίστοιχα και για τις άλλες δύο νότες. Τις φράσεις «Ντο, Ρε και Μι» τις συνοδεύει το παιδί με την αντίστοιχη κίνηση του δακτύλου του προς τη νότα, υποδυόμενο πως πατάει το πλήκτρο ενός πιάνου. Έπειτα, τα παιδιά με τη σειρά παίρνουν τον ρόλο της/του πιανίστριας/ πιανίστα.

Παρατήρηση:

Στις 3 Ιουνίου του 2021, στον πολυχώρο, την ώρα της γυμναστικής, η νηπιαγωγός ενημέρωσε τα παιδιά ότι θα χωριστούν σε τρεις ομάδες για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η πρώτη ήταν η ομάδα του ντο. Τότε ακούστηκε ο Χρήστος να τραγουδά το “ντο ρε μι φα σολ λα σι ντο”. Τον μιμήθηκαν και άλλα παιδιά. Η δεύτερη τους είπε θα είναι η ομάδα του ρε και η τρίτη του μι. Τα παιδιά άρχισαν να λένε σε ποια ομάδα θέλουν να είναι. Φάνηκε αρκετά να θέλουν να είναι στην ομάδα του Αντώνη, ο οποίος έδειχνε να έχει καταλάβει τη διαδικασία και γνώριζαν πως ήξερε να διαβάζει. Τα ενημέρωσε ότι θα μπουν τυχαία ανάλογα με το ποιο χαρτάκι θα τους τύχει. Τα χαρτάκια έγραφαν τις λέξεις ΝΤΟ, ΡΕ, ΜΙ και ήταν όλα γραμμένα με μαύρο χρώμα. Κάποια παιδιά ήξεραν να διαβάσουν το χαρτί τους, κάποια άλλα όχι. Κάποια αναγνώρισαν τι γράφει το χαρτί τους συγκρίνοντάς το με το χαρτί κάποιου άλλου παιδιού. Κάποια αναγνώρισαν ότι αυτό που γράφει το χαρτί τους είναι ίδιο με του άλλου παιδιού, και αυτό σήμαινε ότι είναι στην ίδια ομάδα. Έπειτα, τους ζητήθηκε να χωριστούν σε τρία σημεία του χώρου, μπροστά από ένα τραπέζι. Υπήρχαν παιδιά που μπήκαν σε λάθος ομάδα. Τότε, είτε κάποιο άλλο παιδί τους το επισήμανε και τους είπε που να πάνε είτε η νηπιαγωγός. Αφού χωρίστηκαν οι ομάδες, η ίδια έκατσε στο τραπέζι και τους έδειξε ένα χαρτί μπροστά της που είχε ζωγραφισμένα τρία πλήκτρα από πιάνο. Τους είπε πως κάθε φορά που θα πατάει ένα από αυτά θα τραγουδάει τη νότα που πάτησε και θα πρέπει τα παιδιά που εκπροσωπούν αυτή τη νότα να σηκώνονται όρθια και να κάθονται ξανά ευθύς αμέσως. Το δοκίμασε λίγες φορές η ίδια ως πιανίστρια. Ανταποκρίθηκαν κινητικά με ενθουσιασμό αλλά και με κάποια σύγχυση. Δηλαδή, όχι όλα τα παιδιά ταυτόχρονα. Τα παιδιά ήταν ανυπόμονα να αναλάβουν τον ρόλο του/της πιανίστα/πιανίστριας. Η νηπιαγωγός επέλεξε τη Μαρίνα να αναλάβει τη θέση της πιανίστριας. Η Μαρίνα χάρηκε πολύ για την ανάθεση του ρόλου. Η νηπιαγωγός τα διαβεβαίωσε πως όλα τα παιδιά θα περάσουν από αυτόν τον ρόλο. Όλα ήθελαν να γίνουν πιανίστες/πιανίστριες, αλλά φαινόταν να βαριούνται να περιμένουν τη σειρά τους. Πιο πολύ τους άρεσε να δίνουν την εντολή από το να την εκτελούν. Γι’ αυτό και κάποια, όταν δεν ήταν η σειρά τους, έπαιζαν μεταξύ τους ή δεν ανεβοκατέβαιναν. Τον πόσο χρόνο θα είχαν τον σημαίνοντα ρόλο το αποφάσιζε το εκάστοτε παιδί. Παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα ήθελαν λίγες επαναλήψεις. Ο Άκης, όταν έγινε πιανίστας, δεν εκφράστηκε μελωδικά, οπότε εκείνη τη στιγμή η νηπιαγωγός επισήμανε πως το ντο εκτός από λέξη είναι και μια νότα και τη λέμε

τραγουδιστά. Τα βοηθούσε τραγουδώντας και αυτή μαζί τους. Τα παρότρυνε να φανταστούν ότι είναι σαν σκαλιά που το ντο είναι το πρώτο σκαλί, το χαμηλό, το ρε το επόμενο και το μι το τρίτο σκαλί, το πιο ψηλό. Κάπως έτσι, είπε, ανεβαίνει και ψηλώνει και η φωνή μας. Οπότε για λίγο δοκίμασαν να ανεβοκατεβάζουν χέρι και φωνή. Σε αυτό συντονίστηκαν ξανά και υπήρξε μαζική συμμετοχή. Η διαδικασία συνεχίστηκε με κάποια παιδιά να την έχουν καταλάβει και κάποια όχι, όλα όμως φαινόταν να το έχουν στο μυαλό τους ασχέτως από το αν το κατάφερναν, γιατί εξωγλωσσικά έδειχναν προσοχή. Στη θέση του/της πιανίστα/πιανίστριας, φάνηκε πως σε γενικές γραμμές τα παιδιά ήθελαν απλώς να μιμούνται την κίνηση χωρίς να πατάνε το σωστό πλήκτρο. Η Κατερίνα ακολούθησε τον τρόπο της τυχαίας τοποθέτησης δακτύλου. Ο Χρήστος επέλεξε πολύ γρήγορο τέμπο στο παίξιμό του, και αυτό απαιτούσε από τα παιδιά που αντιπροσωπεύουν τις νότες να ανεβοκατεβαίνουν γρήγορα. Αυτό άρεσε πολύ στο σύνολο των παιδιών και το διασκέδασαν ιδιαίτερα. Δεν έβλεπε πού πατούσαν τα δάχτυλά του, αλλά παρακολουθούσε την έντονη κινητικότητα που δημιουργούσαν οι γρήγορες εντολές του. Υπήρχαν όμως και παιδιά που παρακολουθούσαν το χαρτί και συντόνιζαν το δάχτυλό τους με τη σωστή εκφώνηση νότας. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά κοιτούσαν και τα δάχτυλά τους και την ομάδα, για να δουν αν ανταποκρίνεται στην εντολή τους. Ο Αντώνης, μετά το παιχνίδι με το ανεβοκατέβασμα του χεριού χρησιμοποίησε αυτή τη μέθοδο για να συντονίσει τις τρεις ομάδες. Το παράδειγμά του ακολούθησε η Ηλιάνα και ο Νίκος. Ο Φάνης δεν ήθελε να αναλάβει τον ρόλο του πιανίστα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας το ενδιαφέρον του αυξομειωνόταν. Μετά την παραλλαγή που πρότεινε ο Αντώνης, θέλησε να αναλάβει τον ρόλο και ήταν πολύ χαρούμενος γι' αυτό. Φαινόταν να χαίρεται που τα παιδιά ακολουθούσαν τις εντολές του και να θυμώνει με τα παιδιά που δε συμμετείχαν τόσο. Η Ανατολή δεν ανέλαβε τον ρόλο της πιανίστριας εξατομικευμένα, αλλά δοκίμαζε να αγγίζει το χαρτί την ώρα που ήταν η σειρά άλλων παιδιών. Όσο άλλα παιδιά είχαν τον ρόλο και ενώ περιφερόταν και χοροπηδούσε, κάποιες φορές επαναλάμβανε το “οοοο” ή το “ιιιι” αλλάζοντας επίπεδο στον χώρο.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Η δραστηριότητα αυτή κυρίως εξυπηρετούσε τους γλωσσικούς της στόχους, όταν τα παιδιά βρισκόταν στη θέση του/της πιανίστα/πιανίστριας. Σε εκείνο το σημείο,

φαινόταν πολλά παιδιά να προσπαθούν να καταλάβουν τι είναι αυτό που βλέπουν κι αν αυτό που βλέπουν είναι αυτό που πιστεύουν ότι είναι. Η νηπιαγωγός δεν διόρθωνε τα παιδιά, γιατί δεν ήθελε να επικεντρωθεί στο σωστό και το λάθος, αλλά στη διερεύνηση και την ευχαρίστηση από τη διαδικασία. Φάνηκε σε γενικές γραμμές να είναι μια απαιτητική για τα παιδιά δραστηριότητα, κι αυτό ίσως τα δυσκόλευε να είναι συγκεντρωμένα και κατ' επέκταση να παραμείνει σε κάθε φάση αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Θεωρείται από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη πως με την επανάληψη θα μειωνόταν η απαίτηση σκέψης, θα μειωνόταν ο φόβος αποτυχίας και έτσι, θα αυξανόταν η ενεργή συμμετοχή, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες δραστηριότητες. Επίσης, με την επανάληψη και τα διάφορα στάδια κατάκτησης, θεωρείται πως θα έφταναν στο σημείο να δείξουν τη σωστή λέξη με την αντίστοιχη εκφώνηση. Ο Φάνης, θεωρούν η ερευνήτρια και η κριτική φίλη πως λόγω του προφίλ χαμηλής αυτοπεποίθησης που έχει, αποφάσισε να μη δοκιμάσει κάτι για το οποίο δεν ένιωθε σίγουρος. Όμως, ο τρόπος του Αντώνη του φάνηκε μάλλον διαχειρίσιμος. Έτσι, αμέσως διεκδίκησε να αναλάβει τον σημαίνοντα ρόλο ως συντονιστή της διαδικασίας. Από τις ερευνήτριες έχει παρατηρηθεί πως το συγκεκριμένο παιδί έχει μεγάλη ανάγκη από επιβεβαίωση και αποδοχή. Ίσως γι' αυτό και αντιδρούσε με μεγάλη χαρά όταν τα παιδιά ακολουθούσαν τις εντολές του, ενώ αντέδρασε με θυμό όταν άλλα παιδιά δεν το έκαναν. Η Κατερίνα, είχε κατά τις επιβλέπουσες υψηλό προφίλ αυτοπεποίθησης και γι' αυτό και δοκίμασε τον ρόλο εξαρχής και μάλιστα χωρίς τον απαραίτητο συντονισμό κινήσεων. Η Ανατολή φάνηκε να κατανόησε μέρη της διαδικασίας και να κατάφερε να τα ενσωματώσει. Ήταν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι μετά από κάποιες επαναλήψεις, η ίδια άρχισε να μιμείται τη διαδικασία και να δοκιμάζει επίπεδα και φωνήματα στον δικό της χρόνο.

Δραστηριότητα 6: Η παρτιτούρα

Εμπλεκόμενη τέχνη: μουσική

Χώρος: πολυχώρος

Διάρκεια: 15 λεπτά

Υλικά και μέσα: Τα χαρτιά από την προηγούμενη δραστηριότητα

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να αναγνωρίσουν τις λέξεις στη γραπτή τους μορφή

- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της ανάγνωσης
- Να συνειδητοποιήσουν τη σχέση γραφήματος-φωνήματος
- Να αναγνωρίσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας διαφόρων μηνυμάτων, στη συγκεκριμένη περίπτωση μουσικών συμβόλων
- Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση έχει ποικίλους σκοπούς, στη συγκεκριμένη περίπτωση την αποκωδικοποίηση μιας μουσικής σύνθεσης

β) Γενικοί

- Να αναλάβουν εναλλακτικά όλα τα παιδιά ρόλους υπευθύνου
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της μουσικής σύνθεσης μέσω μιας άτυπης μορφής παρτιτούρας
- Να συντονιστούν στον ρυθμό και στη μελωδία
- Να έρθουν σε επαφή με την έννοια της χρονικής ακολουθίας
- Να έρθουν σε επαφή με τα τακτικά αριθμητικά
- Να αναγνωρίζουν και να ακολουθούν τη σειρά των εμφανιζόμενων συλλαβών

Εισαγωγικές παρατηρήσεις: Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί πρώτη απόπειρα και πραγματοποιείται ως συνέχεια της προηγούμενης.

Περιγραφή:

Τα χαρτιά από την προηγούμενη δραστηριότητα τα παίρνει το εκάστοτε παιδί και καλείται να τα βάλει σε όποια σειρά θέλει στο πάτωμα. Έτσι, θα φτιάξει μια μουσική ακολουθία που όλοι και όλες θα τη διαβάσουν μελωδικά σαν να διαβάζουν μια παρτιτούρα. Τον ρόλο του/της δημιουργού παρτιτούρας τον παίρνουν όσα παιδιά θέλουν με τη σειρά.

Παρατήρηση:

Η νηπιαγωγός έκρινε πως η προηγούμενη δραστηριότητα δυσκόλεψε κάπως τα παιδιά. Αποφάσισε να ενσωματώσει αυθόρμητα και μη προσχεδιασμένη στη δραστηριότητα

την παρακάτω παράμετρο. Πήρε τα χαρτιά από την προηγούμενη δραστηριότητα και έβαλε κάποια από αυτά στο πάτωμα σε σειρά. Προσκάλεσε τα παιδιά να φανταστούν ότι κρατούν στα χέρια τους από μια φλογέρα και τραγούδησε μαζί τους την παρτιτούρα που είχε φτιάξει στο πάτωμα, υποδυόμενη ότι παίζει παράλληλα φλογέρα. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία της κίνησης και όταν τελείωσε η παρτιτούρα κάποια ζητωκραύγασαν. Ζήτησαν τα περισσότερα με πολύ ενθουσιασμό να φτιάξουν τη δική τους μουσική σύνθεση. Τους είπε πως μπορούν να διαλέξουν και αυτά ένα μελωδικό μουσικό όργανο με το οποίο θα συνόδευαν το τραγούδι τους (σε άλλη δραστηριότητα έχει γίνει αναφορά στο ποια όργανα είναι μελωδικά και ποια όχι). Τα περισσότερα παιδιά, παρότι ενθουσιασμένα με τη διαδικασία, φαινόταν να μπερδεύονται στο διάβασμα, οπότε τις φορές που το παιδί που έφτιαξε την παρτιτούρα δυσκολευόταν να τη διαβάσει και κατ' επέκταση να συντονίσει την υπόλοιπη ομάδα, βοηθούσε πολύ στο συντονισμό η νηπιαγωγός. Τέτοια περίπτωση ήταν η περίπτωση της Ιόλης. Προέκυψε ότι κάποια παιδιά πρότειναν μη μελωδικά όργανα. Όσο περνούσε η ώρα μερικά παιδιά φαινόταν να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ιδίως αυτά που ακολουθούσαν το τι έλεγαν τα άλλα και δεν είχαν κατακτήσει την αναγνώριση των συλλαβών, οπότε δεν τους ήταν εύκολη η διαδικασία. Τα όργανα που επιλέχθηκαν ήταν: σαξόφωνο, κιθάρα, βιολοντσέλο, βιολί, ντραμς, κιθάρα, φλογέρα, πιάνο, τρομπέτα, κιθάρα. Ο Φάνης φαινόταν να θέλει να συντονιστεί στην ομάδα και να έχει όρεξη να γίνει μαέστρος. Έδειχνε δε μεγαλύτερη προσοχή όταν διαβάστηκε και τραγουδήθηκε η δική του παρτιτούρα. Σε εκείνο το σημείο φαινόταν να παρατηρεί εντονότερα τα χαρτιά και να προσπαθεί να πετύχει τις προς ανάγνωση λέξεις. Ο Άκης, ασχολούνταν περισσότερο με το κινησιολογικό κομμάτι της μίμησης του παιξίματος ενός οργάνου και φαινόταν να μην τον απασχολεί το αν πετυχαίνει τις λέξεις. Η Αλκμήνη, στη δική της παρτιτούρα είπε πρώτα στα παιδιά να τη διαβάσουν όλα μαζί για να την μάθουν και έπειτα να την αναπαραστήσουν με όργανο. Η Ανατολή, ήθελε να πάρει όλα τα χαρτιά που βρισκόντουσαν στο πάτωμα. Η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής, επειδή τα υπόλοιπα παιδιά διαμαρτύρονταν, προσπαθούσε να της αποσπάσει την προσοχή καλώντας τη να συμμετάσχει στον άλλο ρόλο. Η ίδια όμως δεν ήθελε. Ήθελε τα χαρτιά. Επειδή αυτή της η επιθυμία κατέστρεφε εντελώς τις προσπάθειες των άλλων παιδιών, η νηπιαγωγός ειδικής έκρινε ότι χρειαζόταν να μεταφερθούν στο δωμάτιο της ένταξης. Εκεί έκλαιγε, γιατί ήθελε να συμμετέχει στη διαδικασία. Όση ώρα ήταν στο δωμάτιο της ένταξης, η νηπιαγωγός της ειδικής έφτιαξε αντίστοιχα χαρτιά με αυτά της δραστηριότητας, τα έδωσε στην Ανατολή, και αφού γύρισαν στον πολυχώρο, την κάλεσε να φτιάξουν μια

παράλληλη παρτιτούρα. Όσες φορές έπαιρνε κάποιο χαρτί από παρτιτούρα άλλου παιδιού το αντικαθιστούσε η νηπιαγωγός. Στις παρτιτούρες που έφτιαχνε επαναλάμβανε τις νότες με τον τρόπο της.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Η ενσωμάτωση της φαντασίας μέσω δραματοποίησης σε συνδυασμό με την κίνηση, για άλλη μια φορά αύξησε το κίνητρο των παιδιών για συμμετοχή, και το αίσθημα χαράς και ικανοποίησης. Ο Φάνης ήταν ένα παιδί που έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον στη συμμετοχή των δραστηριοτήτων που εμπριέχουν κίνηση και τέχνες, σε αντίθεση με δραστηριότητες στατικές, όπως η συζήτηση στην παρεούλα. Φάνηκε και σε αυτή τη δραστηριότητα να έχει κίνητρο για συμμετοχή. Παρουσίαζε, επίσης, ένα προφίλ ανάγκης για αποδοχή και εκτίμηση. Γι' αυτό και σύμφωνα με την ερευνήτρια και την κριτική φίλη, φάνηκε να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη δική του παρτιτούρα και γι' αυτό προσπάθησε πολύ να πετύχει τις προς ανάγνωση λέξεις. Φαινόταν στις προηγούμενες παρτιτούρες να αναπαράγει ό, τι άκουγε από τα άλλα παιδιά με μια μικρή καθυστέρηση. Στη δική του παρτιτούρα όμως, προσπαθούσε πραγματικά να διαβάσει. Αυτό του το κίνητρο φάνηκε να τον βοήθησε, για να προσπαθήσει να μάθει να διαβάζει. Η Ιόλη ήταν ένα αρκετά συνεσταλμένο παιδί που σε αντίθεση με τον Φάνη δε ρίσκαρε συχνά να δοκιμάσει τα όριά της ως μονάδα, παρότι συμμετείχε πάντα στις δραστηριότητες. Γι' αυτό στον ρόλο της μαέστρου, επιλέχθηκε να βοηθηθεί από τη νηπιαγωγό για να μην αισθανθεί αβοήθητη ή μόνη. Φάνηκε να νιώθει ασφαλής με αυτή τη συνοδεία και να μπορεί να αφηθεί στη χαρά της διαδικασίας. Η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής κατάφερε να συμπεριλάβει την Ανατολή στη δραστηριότητα, προσφέροντάς της έναν παράλληλο χώρο δράσης. Μέσα από αυτό μπορούσε να είναι ταυτόχρονα εντός και εκτός ομάδας και να αλληλεπιδρά με το σύνολο στα κομμάτια που ήθελε. Θεωρήθηκε επιτυχής η συμπερίληψή της στην ομάδα με εμφανή τα συμπεριληπτικά οφέλη από αυτήν, καθώς η ίδια βίωνε τη χαρά μέσα από την ενεργή της συμμετοχή στη μίμηση της διαδικασίας. Οφέλη εμφανίστηκαν και στο γνωστικό κομμάτι μέσα από τη μίμηση των ήχων.

Δραστηριότητα 7: Πες ένα γράμμα χωρίς να κοιτάς

Εμπλεκόμενη τέχνη: εικαστικά

Χώρος: παρεούλα

Διάρκεια: 10 λεπτά

Υλικά και μέσα: εκτυπωμένες εικόνες από “Ένα γράμμα μια Ιστορία” (βλ. παράρτημα 2)

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να λειτουργήσουν ως ακροατές και ακροάτριες
- Να κατακτήσουν φθόγγους και φωνήματα
- Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τον φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας
- Να κατανοήσουν τη σύνδεση φωνήματος- γραφήματος
- Να διακρίνουν ένα γράμμα μέσα από την εικόνα μιας λέξης
- Να επιλέξουν σημειωτικά μέσα (γράμμα, εικόνα ή συνδυασμό) για να αναγνωρίσουν ένα φώνημα
- Να διακρίνουν ένα γράμμα μέσα σε μια εικαστική δημιουργία

β) Γενικοί

- Να παρατηρήσουν τον περιβάλλοντα χώρο και να αντλήσουν πληροφορίες από αυτόν
- Να οριοθετήσουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού
- Να κατανοήσουν σχέσεις με τα αντικείμενα στον χώρο
- Να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα χωρίς να εμποδίζουν τους άλλους και τις άλλες

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε ως προέκταση μιας ρουτίνας εκμάθησης των γραμμάτων. Η ρουτίνα αυτή περιείχε:

1. Ιδεοθύελλα με λέξεις που ξεκινούν από το εκάστοτε γράμμα που εισαγόταν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα για το γράμμα “Τ,τ” γινόταν ιδεοθύελλα με λέξεις που ξεκινούν από “Τ,τ”.

2. Καταγραφή των λέξεων αυτών σε ένα χαρτί

3. Προβολή στον υπολογιστή το βίντεο για το γράμμα Υ,υ από τη σειρά εκπαιδευτικών βίντεο «Ένα γράμμα μια ιστορία»².
4. Προσθήκη λέξεων στο χαρτί μετά από την αφόρμιση από το βίντεο
5. Φύλλο εργασίας στα παιδιά για να εξοικειωθούν με τη γραφή του Υ,υ.

Επειδή στα παιδιά άρεσε πολύ το «Ένα γράμμα μια ιστορία» και φάνηκε να έχει μεγάλο αντίκτυπο στη μνημονική τους ανάσυρση, επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί υλικό από αυτά τα βίντεο ενσωματωμένο στην παρούσα δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Τα παιδιά είναι καθισμένα στην παρεούλα. Ακολουθώντας τη ροή και τους κανόνες του παιχνιδιού “Γάτα γατούλα”, ένα παιδί κάθε φορά είναι η γάτα. Τα υπόλοιπα παιδιά ρωτούν τη γάτα/γάτο:

“Γάτα/ε, γατούλα/η τι γράμμα ζητάς;”

Τότε η/ο γάτα/ος λέει ένα γράμμα και τα παιδιά καλούνται να βρουν αυτό το γράμμα μέσα στην τάξη και να το ακουμπήσουν. Τη θέση της/του γάτας/ ου παίρνει όποιο παιδί επιλέξει η/ο προηγούμενη/ος γάτα/ος, με την προϋπόθεση ότι δεν έχει αναλάβει ξανά αυτόν τον ρόλο.

Παρατήρηση:

Την Τρίτη 8 Ιουνίου του 2021, η νηπιαγωγός από το πρωί είχε τοιχοκολλήσει σε διάφορα σημεία της τάξης εικόνες από το “Ένα γράμμα μια ιστορία”, εκτυπωμένες ασπρόμαυρες, ζωγραφισμένες από την ίδια. Οι εικόνες ήταν στιγμιότυπα από βίντεο διαφόρων γραμμάτων που είχαν γίνει μέσα στη χρονιά. Τα περισσότερα παιδιά από όταν μπήκαν στην τάξη ρωτούσαν για τις εικόνες, τις επεξεργάζονταν και μοιραζόντουσαν μνήμες τους από τα βίντεο αναγνωρίζοντας εικόνες, γράμματα και φράσεις.

Μέρος σημειώσεων κριτικής φίλης:

² [Link:](#)

αυτό. Επίσης, ήταν από αυτά που ακολουθούσαν άλλα παιδιά. Όμως, όταν ακουμπούσε την εικόνα ή το γράμμα κοιτούσε με χαρά και ικανοποίηση που το βρήκε και φώναζε εκείνη την ώρα το γράμμα που βρήκε π.χ. “uuuuu”. Σε γράμμα που δυσκολευόταν να το πει, π.χ. το “ρ” έκανε προσπάθεια να συντονιστεί με τα υπόλοιπα παιδιά. Είχε αμείωτο ενδιαφέρον, συμμετοχή και ενθουσιασμό. Η Ιόλη δεν εκφραζόταν ιδιαίτερος λεκτικά, αλλά ακολουθούσε τη διαδικασία. Φαινόταν χαρούμενη. Περισσότερο μοιραζόταν τις σκέψεις και ευρήματά της με τη φίλη της, την Ηλιάνα. Η Ανατολή έτρεχε πέρα δώθε με τα άλλα παιδιά. Καθόταν στη μέση της παρεούλας στο πάτωμα ή στη θέση της στο παγκάκι και φαινόταν να ακολουθεί τα υπόλοιπα παιδιά στο πότε έφευγαν και ερχόντουσαν στην παρεούλα. Όταν έφτανε στις εικόνες τις χτυπούσε με τα χέρια της. Σε κάποιες φώναζε κι αυτή το εκάστοτε γράμμα.

Αξιολόγηση και Ερμηνεία:

Πιθανώς, η Κατερίνα, που απέδωσε το επίθετο “γλυκούλης” στον γάιδαρο, το απέδωσε, γιατί της ήταν λογικό και εμφανές για την ίδια. Η νηπιαγωγός αναγνωρίζει ερμηνευτικά τους λογικούς της συνειρμούς. Όπως επίσης, και πάλι από την Κατερίνα, η απόδοση “ονειροβάτης” στο “ορειβάτης” αντί για “ονειροπαρμένος” μπορεί να ερμηνευτεί λογικά. Μάλιστα σε αυτό το παράδειγμα θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως επέλεξε αυτή τη λέξη λόγω συνήχησης. Στο παράδειγμα ιστιοπλόος- ιπποπόταμος, παρατηρούμε ότι στην εικόνα παρουσιάζεται ένας ιπποπόταμος πάνω σε ένα ιστιοπλοϊκό. Έτσι, ο Χρήστος προσέδωσε την ιδιότητα του ιστιοπλόου στον ιπποπόταμο συνδέοντας τις δύο εμφανιζόμενες έννοιες που ξεκινούν και οι δύο από “ι”. Η Ιόλη, με τους δικούς της ρυθμούς, και μέσω της ασφαλούς σύνδεσης με τη φίλη της, βρήκε συνοδεία για να εξερευνήσει το γλωσσικό παιχνίδι. Η Ανατολή ανταποκρίθηκε στη δραστηριότητα με ενθουσιασμό και συντονισμό. Κατά την ερευνήτρια και την κριτική φίλη, ήταν πολύ σημαντικό που ακολουθούσε τη ροή της διαδικασίας. Ήταν, επίσης, πολύ σημαντικό που, όταν έφτανε και αυτή στα γράμματα, κραύγαζε κάποια από αυτά.

Δραστηριότητα 8: Το αλφαβητάρι μας (αναδυόμενη δραστηριότητα)

Εμπλεκόμενη τέχνη: εικαστικά

Χώρος: τραπεζάκια

Διάρκεια: 15 λεπτά

Υλικά και μέσα: αλφαβητάρι, χαρτάκια με τα γράμματα της αλφαβήτας, χαρτί, μαρκαδόροι

Υλικά παράγωγα: αλφαβητάρι με ζωγραφιές

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Μέσα στην τάξη υπήρχε ένα αλφαβητάρι με τα γράμματα της αλφαβήτας και από κάτω τους γραμμένες κάποιες λέξεις που ξεκινούν από κάθε γράμμα. Οι λέξεις αυτές ήταν γραμμένες από τις νηπιαγωγούς της τάξης. Επισημαίνεται, επίσης, πως μέρος των επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων για την εκμάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτου αποτελούσε ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο έπρεπε τα παιδιά να γράψουν επαναλαμβανόμενα το κεφαλαίο και το πεζό γράμμα που προσεγγιζόταν την εκάστοτε μέρα, και να αντιγράψουν μια λέξη που ξεκινά από αυτό το γράμμα στο κάτω μέρος του φυλλαδίου (βλ. παράρτημα 3) Παράλληλα, στα πλαίσια εκμάθησης των γραμμάτων είχε προηγηθεί η παρακάτω δραστηριότητα:

Την Τετάρτη 9 Ιουνίου 2021, προσεγγιζόταν το γράμμα “Υ,υ”. Ο Αντώνης, τη στιγμή που του μοιράστηκε το φύλλο εργασίας, είπε ότι θα ήθελε άλλο ένα φύλλο για να ζωγραφίσει τον υπναρά, όπως στο «Ένα γράμμα μια ιστορία» και να γράψει τη λέξη “υπναράς”. Αφού του δόθηκε ένα χαρτί για να πραγματοποιήσει την ιδέα του, κάποια άλλα παιδιά ζήτησαν επιπλέον χαρτί για να ζωγραφίσουν κάποιες άλλες λέξεις που θυμόντουσαν από το βίντεο, οι οποίες ξεκινούσαν από Υ,υ. Εν τέλει, το ζήτησαν όλα τα παιδιά. Οι λέξεις που επέλεξαν ήταν: υπνόσακος, υπερήρωας, υπερηρώιδα, υπναράς, υπηρέτες, υπνοβάτης βασιλιάς, υπνόσακος, υδρόγειος, υποβρύχιο.

Αφού τις ζωγράρισαν και τις έγραψαν (βλ. παράρτημα 4), ο Αντώνης πρότεινε να φτιάξουν και για τα άλλα γράμματα μια αντίστοιχη εργασία. Η νηπιαγωγός ρώτησε τα υπόλοιπα παιδιά αν συμφωνούν και ως προέκταση αυτού αν θα ήθελαν να τις προσθέσουν στο αλφαβητάρι της τάξης. Τα περισσότερα ανταποκρίθηκαν με

ενθουσιασμό. Για να οργανωθεί η συγκεκριμένη αναδυόμενη δραστηριότητα δόθηκαν στα παιδιά οι παρακάτω οδηγίες.

Περιγραφή:

Η νηπιαγωγός κόβει μικρά χαρτάκια με τα γράμματα της αλφαβήτας. Το κάθε παιδί από το τραπέζι του έρχεται στη νηπιαγωγό και διαλέγει τυχαία ένα χαρτάκι. Καλείται να αναγνωρίσει το γράμμα που του έτυχε, έπειτα να σκεφτεί λέξεις που ξεκινούν από αυτό το γράμμα και τέλος, να επιλέξει ποια λέξη θα ήθελε να ζωγραφίσει και να γράψει στο χαρτί του, ώστε να προσθέσει μετά αυτό το χαρτί στο αλφαβητάρι της τάξης. Τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να βοηθούν στην αναγνώριση του γράμματος στο χαρτάκι του κάθε παιδιού, στις ιδέες για λέξεις που ξεκινούν από αυτό το γράμμα ή στις ιδέες για το σχεδιασμό της εικονιζόμενης έννοιας. Αφού το παιδί επιλέξει τη λέξη του, η νηπιαγωγός του τη γράφει σε ένα χαρτί, την οποία καλείται να αντιγράψει στο χαρτί του. Όταν όλα τα παιδιά τελειώσουν τις λέξεις τους, τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια και τις προσθέτουν στο αντίστοιχο γράμμα στο αλφαβητάρι. (βλ. παράρτημα 5)

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με τον φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας
- Να εκτιμήσουν την αξία και τη σπουδαιότητα των επιτευγμάτων τους στον γραμματισμό
- Να αναγνωρίσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά τεμάχια
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας καινούριες λέξεις, ή ανακαλώντας ήδη υπάρχουσες από τη μνήμη
- Να κατακτήσουν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική, επισημαίνοντας το αρχικό φώνημα
- Να επιλέξουν σημειωτικά μέσα (λέξη, εικόνα, συνδυασμό) για να επικοινωνήσουν
- Να συνδυάσουν την εικόνα μιας λέξης με τη γραπτή απόδοσή της

- Να ενισχύσουν τον οπτικό γραμματισμό τους

Γενικοί

- Να συνδέσουν εμπειρίες και βιώματα με τα εικαστικά έργα που δημιουργούν και να συζητούν για αυτά
- Να παρατηρήσουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αντλήσουν θέματα δημιουργίας από αυτό
- Να κατανοήσουν τις βασικές αρχές της οργάνωσης σε μια δημιουργική διαδικασία
- Να αναγνωρίσουν τη χρηστική αξία της καλλιτεχνικής δημιουργίας

Παρατήρηση 1ου μέρους:

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε στις 9 Ιουνίου του 2021 και αναδύθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό σημαίνει πως δεν είχε συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια. Ως εκ τούτου, ενσωματώνεται στον κορμό δραστηριοτήτων εκ των υστέρων. Μετά από την περιγραφή του πλαισίου στο οποίο αναδύθηκε αυτή η δραστηριότητα, βρισκόμαστε στο σημείο που κάθε παιδί επιλέγει ένα χαρτάκι. Κάποια παιδιά αναγνώρισαν μόνο το γράμμα τους, κάποια άλλα όχι. Υπήρξε αρκετή συζήτηση πάνω στις λέξεις που θα επέλεγαν. Συζήτηση μεταξύ των παιδιών πάνω στο ποια λέξη να διαλέξουν και πως να την απεικονίσουν αλλά και μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγού. Κάποια παιδιά ήταν εξαρχής σίγουρα για το τί θέλουν να κάνουν. Κάποια πήραν τη βοήθεια των συμμαθητρι(ών) τους. Η Ανατολή ενδιαφέρθηκε να επεξεργαστεί τα χαρτάκια. Τη βοήθησε ο Δημήτρης να αναγνωρίσει το δικό της και με τη συνοδεία της υπεύθυνης νηπιαγωγού, ζωγράφισαν μαζί μια έννοια.

Για το γράμμα “B”- Ιόλη:

- Ποιο γράμμα είναι; (Νηπ/γός)
- Δεν ξέρω! (Ιόλη)
- Το “B”. Βάτραχος! (Χρήστος)
- Θέλεις; (Νηπ/γός)

(κούνησε το κεφάλι απορριπτικά)

- Άλλη λέξη από “B”; (Νηπ/γός)
- Βύρωνας! Μπορεί να ζωγραφίσει την περιοχή του Βύρωνα! (Αντώνης)
- Ωραία! Θέλεις να το ζωγραφίσεις; (Νηπ/γός)

(Φαινόταν διστακτική)

- Αν δε θέλεις, να συνεχίσουμε το ψάξιμο.. (Νηπ/γός)

(Κούνησε καταφατικά το κεφάλι)

- Βουνό! (Χρήστος)
- Ναι! (είπε αμέσως η Ιόλη χαρούμενη και πήγε να ζωγραφίσει)

Για το γράμμα “Ε”-Αλκμήνη:

- Από “ε” τι ξεκινάει; (Νηπ/γός)
- Έτη! (Αντώνης)
- Οσελότος! (Χρήστος)
- Ευτυχία! (Ιοκάστη)

(φαινόταν σκεπτική..)

- Θέλεις να ζωγραφίσεις κάτι από αυτά; (Νηπ/γός)
- Μου είναι λίγο δύσκολο. (Αλκμήνη)
- Έχετε καμία άλλη πρόταση; (Νηπ/γός)
- Ενυδρείο, ενέδρα, έλος! (Χρήστος)
- Ενέργεια! (Αντώνης)
- Ένα! Ένα δάχτυλο! (Ιοκάστη)
- Ένοχος! Ελέφαντας! (Ευτύχης)
- Θέλεις να ζωγραφίσεις κάποιο από αυτά; (Νηπ/γός)
- Δεν ξέρω.. (Αλκμήνη)
- Προσπάθησέ το και ό,τι βγει! (Νηπ/γός)
- Νααα, να πάρω άλλο γράμμα; (Αλκμήνη)
- Εντάξει! (Νηπ/γός)

(Παίρνει άλλο. Το δείχνει στα παιδιά.)

- “X”! Χείλη! (Μαρίνα)

- Χείλη! (Είπε και η ίδια, και με ικανοποίηση κράτησε το γράμμα της και άρχισε να διαλέγει μαρκαδόρο.

Για το γράμμα “Κ”- Κατερίνα

Το Γράμμα “Κ” ανήκε σε άλλο παιδί. Η Κατερίνα πρότεινε την παρακάτω λέξη:

- Κολιτσιάνος! (Κατερίνα)
- Δεν υπάρχει. (Αντώνης)
- Όχι, υπάρχει!(Κατερίνα)
- Μήπως είναι στα ρωσικά;(Νηπ/γός)
- Όχι, στα ελληνικά είναι. Μου το λέει ο παππούς μου. Είναι μαύρο και κολλάει στα βράχια!(Κατερίνα)
- Ααα, ξέρω τι λέει! Τις κολιτσίδες! Είναι κάτι μικρά σαν κοχυλάκια που κολλάνε στα βράχια! (Αντώνης)
- Έχει και αγκάθια. (Κατερίνα)
- Μήπως λες τον αχινό; (Νηπ/γός)
- Α ναι, λέγεται και κολιτσιάνος και αχινός. (Κατερίνα)

Για το γράμμα “Φ”- Κατερίνα:

- Φάμπιο! Φούλι! (Κατερίνα)
- Φίλοι! (Άκης)
- Φωτιά! (Κατερίνα)
- Θέλεις να ζωγραφίσεις κάτι από αυτά; (Νηπ/γός)
- Δύο φίλες που κινδυνεύουν από τη φωτιά! (Κατερίνα)

Η Κατερίνα δεν αναγνώρισε το γράμμα της αλλά είχε ιδέες για τη λέξη που ήθελε να απεικονίσει. Επέλεξε τον συνδυασμό δύο ιδεών. Και αυτή τη φορά έγραψε τη λέξη της με τη σωστή σειρά γραμμάτων, ενώ όπως προαναφέρθηκε, πριν τη δραστηριότητα με τον ψύλλο δεν το έκανε. Επίσης, σχολίασε και επισήμανε στη νηπιαγωγό ποια γράμματα έγραφε.

Για το γράμμα “Ψ”- Αντώνης

- Ποιο γράμμα είναι; (Νηπ/γός)
- Το “Ψ”. Ψύλλος! (Αντώνης)
- Ψάρι! (Χρήστος)
- Ψείρα! (Κατερίνα)
- Ψωμί! (Μαρίνα)
- Θα κάνω στο πάτωμα της τάξης μας ψύλλους!

Οι λέξεις που τα παιδιά επέλεξαν κατά αλφαβητική σειρά είναι: Αιρομμαν, Βουνά, Γάλα, Δέντρο, Ένα, Ζώνη, Ήλιος, Θάλασσα, Ινδιάνες, Καρότο, Λουλούδι, Μαμά, Νύχτα, Ξύλο, Ουράνιο τόξο, Πιπίλα, Ρινόκερος, Σπáιντερμαν, Τύμπανο, Υποβρύχιο, Φωτιά, Χείλη, Ψύλλος, Ωρίωνας.

Παρατήρηση 2ου μέρους:

Η διαδικασία ολοκλήρωσης του αλφαβηταρίου έγινε την επόμενη μέρα, καθώς τα παιδιά ήταν 12 τη μια ημέρα και 12 την επόμενη. Οπότε, επέλεξαν, ζωγράφισαν, παρουσίασαν στην ολομέλεια και τοιχοκόλλησαν μια λέξη τη μια ημέρα και μια λέξη την επόμενη. Κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια, το εκάστοτε παιδί ερχόταν στη μέση της παρεούλας, έδειχνε τη λέξη του και τα υπόλοιπα παιδιά καλούνταν είτε από την εικόνα είτε από τις λέξεις να βρουν την έννοια που είχε επιλέξει να αποτυπώσει το παιδί. Κατά τη διαδικασία της παρουσίασης, κάποια έργα ήταν εύκολα να τα βρουν τα παιδιά, γιατί η εικονιζόμενη έννοια ήταν πολύ σαφής, είτε γιατί είχε γραφτεί σωστά η λέξη. Κάποια άλλα όχι. Για παράδειγμα, δύσκολη ήταν η εύρεση της λέξης ζώνη. Μάλιστα, ο Αντώνης είπε στον Φάνη, που τη ζωγράφισε, πως έπρεπε να την είχε ζωγραφίσει στη μέση ενός ανθρώπου, δεμένη σε ένα παντελόνι για να το καταλάβουν. Επίσης, η λέξη τύμπανο, δυσκόλεψε κάποια παιδιά γιατί, ενώ ήταν πολύ σχετική με την αντίστοιχη ζωγραφιά στο “ένα γράμμα μια ιστορία”, παράλληλα δημιούργησε συνειρμούς πιάτου με κουτάλια. Για κάποια παιδιά δηλαδή, ο οπτικός τους γραμματισμός λειτούργησε με τρόπο που συνέδεσαν την εικόνα αυτή με μια εικόνα που δήλωνε για αυτά φαγητό. Η Ανατολή, στη φάση της παρουσίασης, ήρθε για λίγο στην ολομέλεια, αλλά γρήγορα αποσπάστηκε η προσοχή της. Επέστρεψε όταν κλήθηκε να παρουσιάσει τη λέξη της με τη συνοδεία της υπεύθυνης νηπιαγωγού.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Μια παρατήρηση είναι πως πολλές από τις λέξεις που επιλέχθηκαν, καθώς και προτάσεις λέξεων υπήρχαν και στις αντίστοιχες ιστορίες της εκπαιδευτικής σειράς “Ένα γράμμα μια ιστορία”. Φαίνεται, δηλαδή, πως αυτή η εκπαιδευτική σειρά έχει επηρεάσει αρκετά τα παιδιά.

Το Γράμμα “Β” έτυχε στην Ιόλη, που όπως έχει αναφερθεί ξανά, είναι ένα παιδί με θέματα αυτοπεποίθησης και συστολής. Δεν ήξερε το γράμμα που της έτυχε, δεν πρότεινε η ίδια κάποια λέξη και δυσκολεύτηκε λίγο να βρει μια λέξη που να θέλει να τη ζωγραφίσει. Φαίνεται στις επιλογές της να θέλει κάτι ασφαλές, ώστε να ξέρει ότι θα μπορεί να το διεκπεραιώσει χωρίς άγχος. Κατά την παρουσίαση της λέξης της, φάνηκε σίγουρη και ήρεμη. Ίσως επειδή ήταν εμφανής η αναγνώριση της εικόνας που ζωγράφισε και δε θα χρειαζόταν να ανησυχεί για το αν θα το βρουν τα υπόλοιπα παιδιά. Στην ίδια έτυχε και το γράμμα “Τ”, την επόμενη ημέρα, που επέλεξε να ζωγραφίσει τη λέξη τύμπανο, εμφανώς επηρεασμένη από το “Ένα γράμμα μια ιστορία”. Τη λέξη αυτή τη βρήκε μόνη της. Αξίζει να σημειωθεί πως το γράμμα “Τ” είχε δουλευτεί την ίδια ημέρα.

Το γράμμα “Ε” έτυχε στην Αλκμήνη, που φαινόταν να έχει αυξημένες προσδοκίες από τον εαυτό της και αυτό πολλές φορές της δημιουργούσε εμπόδια. Κάτι τέτοιο φάνηκε και κατά την επιλογή λέξης από “Ε”, που εν τέλει άλλαξε γράμμα. Επίσης, λέξεις που δηλώνουν κάτι αφηρημένο είναι δύσκολο να γίνουν εικόνα.

Το γράμμα “Κ” έτυχε σε άλλο παιδί αλλά ενδιαφέρον είχε η πρόταση της Κατερίνας. Η Κατερίνα πρότεινε μια λέξη που δεν γνώριζαν ούτε τα παιδιά ούτε η νηπιαγωγός. Έγινε δημιουργική συζήτηση για να αποσαφηνιστεί η έννοια. Η Κατερίνα, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, είναι ιδιαίτερα ευρηματική με τις λέξεις και χρησιμοποιεί με αυτοπεποίθηση λέξεις που δεν είναι γνωστές στην ομάδα, όπως στην προκειμένη περίπτωση. Δημιουργικότητα στις λέξεις παρουσιάζει και ο Χρήστος, αλλά είναι εμφανής η ρίζα της λέξης που μπορεί να χρησιμοποιεί. Στην Κατερίνα όχι. Γι’ αυτό εικάζουν η ερευνήτρια και κριτική φίλη πως αυτό το εύρημα είναι προϊόν της διγλωσσικής της ταυτότητας και πως η διγλωσσία της λειτουργεί μάλλον προσθετικά και ταυτόχρονα, παρότι φαίνεται η ελληνική να είναι η κυρίαρχή της γλώσσα. Όπως αποδεικνύει και η έρευνα που διεξήγαγε ο Carringer (όπ. αναφ. στο Ζαχαριά, 2014) υπάρχει σχέση διγλωσσίας και δημιουργικής σκέψης. Δηλαδή, ο δίγλωσσος μαθητικός

πληθυσμός παρουσιάζει μεγαλύτερη γλωσσική ευελιξία, πρωτοτυπία και εικονιστική ευχέρεια σε σχέση με το μονόγλωσσο

Το γράμμα “Φ” επιλέχθηκε από την Κατερίνα. Η Κατερίνα χαρακτηρίζεται από τις νηπιαγωγούς της ως θαρραλέα και με ισχυρή αυτοεκτίμηση. Και στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε το θάρρος να διαλέξει δύο έννοιες και να ακούσει την επιθυμία της. Πιθανώς, οι εικόνες από το “Ένα γράμμα μια ιστορία”, οι οποίες εμπεριέχουν σε μια εικόνα πολλές έννοιες που ξεκινούν από το ίδιο γράμμα επηρέασαν την Κατερίνα σε αυτή της την επιλογή. Στην περίπτωση μάλιστα του Αντώνη, που επέλεξε τους ψύλλους για το “Ψ”, είναι εμφανής η επιρροή από τη δραστηριότητα.

Κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των εικόνων από την ολομέλεια, αναδύθηκε η συνειδητοποίηση στην ομάδα πως είναι σημαντική η εικόνα για να καταλάβουν τα παιδιά τη λέξη. Για παράδειγμα, σε εικόνα που δεν ήταν εμφανής η ζωγραφιά, ο Αντώνης έκανε συστάσεις για το πως θα μπορούσε να το είχε ζωγραφίσει με τρόπο που να είναι πιο κατανοητό.

Δραστηριότητα 9: Το σούπερ μάρκετ

Εμπλεκόμενη τέχνη: θέατρο

Χώρος: πολυχώρος

Διάρκεια: 20 λεπτά

Υλικά και μέσα: Χαρτιά, μαρκαδόροι, στεφάνια, κώνοι και ράβδοι γυμναστικής, τουβλάκια, φωτοτυπημένες εικόνες προϊόντων με αναγραφόμενη τιμή και λέξη προϊόντος

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να χρησιμοποιήσουν το βασικό λεξιλόγιο για μια συγκεκριμένη θεματική
- Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα, γραπτή και προφορική, συνδράμει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας
- Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή χρησιμοποιείται για ποικίλους σκοπούς

- Να επιλέξουν το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με το θεματικό πεδίο συζήτησης, λαμβάνοντας υπόψη τον επικοινωνιακό σκοπό
- Να συνδέσουν μια έννοια με τη λέξη που αντιπροσωπεύει φωνημικά και μορφολογικά
- Να αναγνωρίσουν τη γραπτή απόδοση μιας έννοιας μέσα από τη συσχέτισή της με μια εικόνα
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση ξένων λέξεων και την ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό λεξιλόγιο (ντελίβερι)
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι η αναπαράσταση του προφορικού

β) Γενικοί

- Να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και να συνεργαστούν για την διεκπεραίωση μιας στοχοθετημένης διαδικασίας.
- Να ανακαλύψουν την αξία της συνεργασίας
- Να ανακαλύψουν την ευχαρίστηση της προσφοράς μιας υπηρεσίας
- Να ενταχθούν στην ομάδα, να αφήσουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικήσουν τη θέση τους μέσα σε αυτήν
- Να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους
- Να αλλάξουν ρόλους με προθυμία
- Να φροντίσουν να μεταχειριστούν υπεύθυνα τον διαθέσιμο εξοπλισμό

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις:

Η δραστηριότητα αυτή είχε γίνει ξανά με τα παιδιά προ μηνός και ζητούσαν κάθε φορά που είχαν κινητικές δραστηριότητες να επαναληφθεί. Η δραστηριότητα είχε ξεκινήσει με πρωτοβουλία των παιδιών, όταν πρότειναν να παίξουν σούπερ μάρκετ την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού. Την πρώτη φορά που παίχτηκε το παιχνίδι οι όροι του παιχνιδιού διαμορφώθηκαν ως εξής:

Η νηπιαγωγός όρισε τον χώρο του σούπερ μάρκετ και τον χώρο της πόλης-σπιτιών των παιδιών. Διαμόρφωσε τον χώρο του σούπερ μάρκετ ορίζοντας ταμεία με την

αξιοποίηση του εξοπλισμού αθλοπαιδιών (στεφάνια, κώνοι, ράβδοι/άξονες, μπλοκς/τούβλα). Τα παιδιά χωρίζονταν σε πελάτισσες/ες και εργαζόμενες/ους. Οι πελάτισσες/ες καλούνταν να μεταβούν από το σπίτι τους στο σούπερ μάρκετ για να ψωνίσουν. Είχαν μαζί τους ως χρήματα οικοδομικό υλικό, που είχαμε σε ένα κουτί. Ένα αντίστοιχο κουτί είχαν και στο σούπερ μάρκετ. Οι πελάτισσες/ες ζητούσαν από τις/τους πωλήτριες/ές προϊόντα τα οποία ήταν χρωματιστά τουβλάκια. Σε επόμενη φορά που παίχτηκε το παιχνίδι, μετά από πρόταση παιδιού, αξιοποιήθηκαν ως αντικείμενα προς πώληση κάποια παιχνίδια σε σχήμα φρούτων που υπήρχαν στο σχολείο. Αξιοποιήθηκαν ταυτόχρονα τουβλάκια ως προϊόντα του σούπερ μάρκετ. Το παιχνίδι αυτό παίχτηκε υπό αυτή τη μορφή για περίπου δύο εβδομάδες πριν τη δραστηριότητα όπως αναφέρεται παρακάτω.

Περιγραφή:

Την ημέρα της παρέμβασης για το παιχνίδι του σούπερ μάρκετ δόθηκαν καινούριοι ρόλοι και συνθήκες. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Στην ομάδα του σούπερ μάρκετ, σε ανθρώπους που θέλουν να ψωνίσουν από το σπίτι και σε μεταφορείς-ντελίβερι. Η κάθε ομάδα έχει τον χώρο της. Στον χώρο των κατοίκων υπάρχουν τοιχοκολλημένα χαρτιά που δείχνουν σε εικόνα τα διαθέσιμα προϊόντα του σούπερ μάρκετ, δίπλα το όνομά τους και την τιμή τους. Τα παιδιά-αγοραστές καλούνται να διαλέξουν από τον κατάλογο τι θέλουν να αγοράσουν, να γράψουν σε ένα χαρτί την παραγγελία τους και έπειτα, να φωνάξουν τα παιδιά-ντελίβερι για να αναλάβουν την παραγγελία. Δίνουν, επίσης, στα παιδιά-ντελίβερι το αντίστοιχο ποσό για να αγοράσουν την παραγγελία τους. Τα παιδιά-ντελίβερι, όταν τα καλούν, έρχονται να πάρουν την παραγγελία και να την πάνε στο σούπερ μάρκετ για να αγοράσουν τα πράγματα. Μπορούν είτε να διαβάσουν την παραγγελία στα παιδιά του σούπερ μάρκετ είτε να την παραδώσουν και τη διαδικασία της ανάγνωσης να την αναλάβει το παιδί-ταμίας. Τα παιδιά του σούπερ μάρκετ καλούνται να ακούσουν ή να διαβάσουν την παραγγελία, να δώσουν τα αντίστοιχα προϊόντα και να παραλάβουν το ανάλογο ποσό από το εκάστοτε παιδί-ντελίβερι. Έπειτα, τα παιδιά-ντελίβερι παραδίδουν την παραγγελία στην/στον πελάτισσα/η που ανέλαβαν και επιστρέφουν στο πόστο τους μέχρι να τα καλέσουν για επόμενη παραγγελία. (βλ. παράρτημα 6)

Παρατήρηση:

Στις 9 Ιουνίου του 2021, τα παιδιά ζήτησαν από μόνα τους την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού να παίξουν σούπερ μάρκετ. Ενημερώθηκαν για τους νέους κανόνες και χωρίστηκαν σε ομάδες. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα και δραστήρια. Ταυτόχρονα ήταν και αφοσιωμένα στη διαδικασία. Το κομμάτι με τα χαρτάκια στην αρχή, δεν ήταν τόσο συντονισμένο. Αρκετά παιδιά ρωτούσαν τι να κάνουν, άλλα έκαναν ό, τι ήθελαν χωρίς να ακολουθούν τη διαδικασία και άλλα παραπονιόντουσαν για τα παιδιά που δεν τηρούσαν τους κανόνες. Η ερευνήτρια προσπαθούσε να έχει συντονιστική, αλλά ταυτόχρονα διακριτική παρουσία. Ανάλογα το παιδί και το τι πιθανολογούσε ότι χρειαζόταν, έδινε άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο καθοδηγητικές απαντήσεις.

Σε άλλο παιδί μπορεί να έδινε τη λύση.

Περίπτωση 1- Φάνης:

- *Κυρία, τι γράφει;*
- *Μήλο!*
(το παιδί είχε τον ρόλο του υπαλλήλου σούπερ μάρκετ και έφερε ένα μήλο)
- *Πάρε τώρα και τα λεφτά!*

Σε άλλα έκανε ερωτήσεις για να τα οδηγήσει στην απάντηση.

Περίπτωση 2- Άκης:

- *Κυρία, πόσα λεφτά να δώσω;*
- *Τι αριθμό γράφει στο χαρτί;*
- *3*
- *Άρα πόσα νομίσματα πιστεύεις πρέπει να δώσεις;*
- *3*

Περίπτωση 3- Ιόλη:

- *Κυρία δεν έχω πάρει το φαγητό μου!*
- *Έδωσες παραγγελία;*
- *Ναι!*
- *Σε ποιόν;*

- *Στον Νίκο!*
- *Τον κάλεσες να τον ρωτήσεις τι έχει γίνει;*
- *Νίκο, δε μου έδωσες αυτό που αγόρασα!*
- *Αααα ξεχάστηκα! Τώρα το φέρνω!*

Περίπτωση 4- Ευτύχης:

- *Δεν ξέρω να διαβάζωω!*
 - *Μπορώ να σε βοηθήσω να μάθεις, αν θέλεις!*
 - *Τι παραγγελία έχεις;*
 - *Αυτό! (έδειξε ένα χαρτάκι που έγραφε καρπούζι)*
 - *Για να δούμε το πρώτο γράμμα, το αναγνωρίζεις;*
 - *Ναι, είναι το κάππα!*
 - *Το δεύτερο;*
 - *Το Α*
 - *Ωραία, ποια λέξη από τον κατάλογο ξεκινά από Κα; (κοίταξε για λίγο τον κατάλογο)*
 - *Καρπούζι!*
 - *Τα κατάφερες!*
- (χαμογέλασε και έφυγε)*
μετά από λίγες ακόμα δοκιμές..
- *Κυρία, ξέρω να διαβάζω!*
 - *Χαίρομαι για σένα!*

Σε άλλα έκανε ακόμα πιο ανοιχτές ερωτήσεις, χωρίς κατεύθυνση.

Περίπτωση 5- Αντώνης:

- *Κυρία, τα λεφτά δε μου τα έδωσε!*
- *Ααα, τι λες να κάνεις για αυτό;*
- *Φάνη, δε μου έδωσες λεφτά! Πρέπει να πληρώσεις για να το πάρεις!*

Η Κατερίνα, η οποία μετά τη δραστηριότητα με τον ψύλλο ξεκίνησε να γράφει τα γράμματα στις λέξεις με τη σωστή σειρά, έδειξε μεγάλη αφοσίωση στη διαδικασία γραφής των παραγγελιών. Με το που έγραφε μια παραγγελία, την έδινε και ξεκινούσε

την επόμενη. Φαινόταν να μην την ενδιαφέρει τόσο η διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά- ντελίβερι ή της παραλαβής του προϊόντος όσο το να καταγράψει τις παραγγελίες της.

Η Ανατολή, πήγαινε πέρα δώθε με χαρά μεταφέροντας αντικείμενα. Κάποια παιδιά παραπονέθηκαν ότι τους χάλαγε το παιχνίδι. Η νηπιαγωγός ειδικής πήγε μαζί της για να τη βοηθήσει να καταλάβει τη διαδικασία. Υπήρχε στιγμή που ήθελε τη βοήθειά της και “έριξε” τους ρυθμούς της για να ακούσει. Μετά από λίγο ξεκίνησε πάλι να τρέχει και να μεταφέρει πράγματα από εδώ και από εκεί. Σύντομα, όμως, άρχισε να ζητάει ή να προσφέρει πράγματα και να αλληλεπιδρά και με άλλα παιδιά. Επίσης, έλεγε τη λέξη ντελίβερι, αρθρώνοντας τα φωνήεντα. Μάλιστα, όταν θέλησε να μιλήσει σε κάποιο παιδί συνέβη να το αποκαλέσει επαναλαμβανόμενα “παιδάκι”.

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Το σούπερ μάρκετ, σύμφωνα με την ερευνήτρια και την κριτική φίλη, ήταν πολύ επιτυχημένη δραστηριότητα γλωσσικά, αλλά και συμπεριληπτικά. Όλα τα παιδιά ήταν στο τέλος της δραστηριότητας, κατενθουσιασμένα και ζητούσαν να κάνουν τη δραστηριότητα κάθε μέρα. Να σημειωθεί πως λόγω COVID- 19 δεν υπήρχαν γωνιές στην τάξη με πλούσιο υλικό, οπότε ούτε και μαγαζάκι, που είναι μια από τις γωνιές που συναντά κανείς/ καμία σε μια σχολική τάξη νηπιαγωγείου. Στα παιδιά, λοιπόν, υποθέτουν οι παρατηρήτριες, είχε λείψει πολύ η συγκεκριμένη διαδικασία και η δραστηριότητα αυτή επανέφερε αυτή την αγαπημένη ενασχόληση και μάλιστα διευρυμένη, με χαρακτηριστικά οργανωμένου παιχνιδιού, με διακριτούς ρόλους και ευθύνες. Το παιχνίδι ρόλων δημιουργεί συμπεριληπτικές συνθήκες μάθησης, με πλούσιους επικοινωνιακούς διαλόγους, που βοηθούν τα παιδιά να διερευνήσουν κοινωνικούς ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο πλούσιας επικοινωνίας, συμμετέχουν σε εποικοδομητικές συζητήσεις, διερευνώντας ζητήματα που αφορούν στα μαθηματικά, στη γλώσσα, στις σχέσεις και στο περιβάλλον.

Εντυπωσιακό και όχι τόσο προβλεπόμενο ήταν που τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να γράφουν τις λέξεις. Ενώ είχε ξεκινήσει αυτό το παιχνίδι με προφορικές παραγγελίες, τα παιδιά εν τέλει είχαν πολλή όρεξη να γράφουν τις παραγγελίες τους και να διαβάζουν. Αυτός είναι και ο λόγος που θεωρείται ότι η δραστηριότητα πέτυχε

τους στόχους καλλιέργειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής ισάξια με τον στόχο συμπερίληψης στη γλωσσική επικοινωνία.

Η Ιόλη βοηθήθηκε πολύ από αυτή τη δραστηριότητα επικοινωνιακά. Το γεγονός ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν ημιδομημένη με διακριτούς ρόλους της επέτρεψε να αλληλεπιδράσει με ασφάλεια. Συνήθως, στο ελεύθερό της παιχνίδι αλληλεπιδρούσε με τη φίλη της, την Ηλιάνα. Σε αυτό το πλαίσιο όμως, φάνηκε να μη χρειάζεται τη στήριξή της, εφόσον τα παιδιά ερχόντουσαν ούτως ή άλλως σε αυτήν για να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους ή το αντίστροφο. Υπό την προστασία του ρόλου της, είχε το θάρρος να μπει στη συνθήκη με θάρρος και ενθουσιασμό. Η νηπιαγωγός για να διευκολύνει την επικοινωνιακή της συμπερίληψη, καθώς για το συγκεκριμένο παιδί, αυτός ήταν ένας σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος, τη βοηθούσε δίνοντάς της άμεσες απαντήσεις, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση 3.

Στον Φάνη, όπως εμφανίστηκε στην περίπτωση 1, η νηπιαγωγός έδωσε επίσης ευθεία, κλειστή απάντηση. Σε αυτή την περίπτωση η νηπιαγωγός απάντησε κατ' αυτόν τον τρόπο, γιατί εκτίμησε πως για το συγκεκριμένο παιδί στην παρούσα συνθήκη, ήταν σημαντικό να συνδεθεί με τη διαδικασία, τη χαρά της συμμετοχής και της ένταξης στην ομάδα και όχι να το δυσκολέψει, μην τυχόν χάσει το κίνητρό του. Η περίπτωση του Ευτύχη ήταν επίσης αξιοσημείωτη. Φάνηκε να μην εμπιστεύεται τις ικανότητές του στην ανάγνωση. Η νηπιαγωγός γνώριζε πως συχνά υποτιμούσε τις δυνάμεις του, γι' αυτό και στάθηκε πλάι του μέχρι να συνειδητοποιήσει τι είναι ικανός να κάνει, εν προκειμένω να διαβάσει. Ένας άλλος λόγος της διάστασης συνειδητότητας και δεξιοτήτων ίσως έχει να κάνει με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Στο πλαίσιο αξιοποίησής του στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί έχει γνώσεις γραφής και ανάγνωσης που συνειδητά δεν ξέρει ακόμη ότι έχει κατακτήσει.

Για την Ανατολή, η δραστηριότητα αυτή λειτούργησε ιδιαίτερος συμπεριληπτικά! Παιχνίδια ρόλων έπαιζαν τα παιδιά και στο ελεύθερό τους παιχνίδι ή στο παιχνίδι στις γωνιές. Εκεί, η αλληλεπίδρασή τους με την Ανατολή ήταν πιο περιορισμένη. Στη συγκεκριμένη συνθήκη όμως, υπήρχε ένα δομημένο πλαίσιο όπου όλες και όλοι συμμετείχαν και μια ροή στη διαδικασία ενεργειών. Αυτή η ροή διευκόλυνε αφενός, τα παιδιά να λειτουργούν ακολουθώντας την, χωρίς να αποκλείουν άτομα και αφετέρου, τα παιδιά με επικοινωνιακές δυσκολίες να αναγνωρίσουν τη ροή και να την ακολουθήσουν. Έτσι, η Ανατολή κατάφερε να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά σε ένα

παιχνίδι ρόλων σχετικά ελεύθερης ροής. Κατάφερε να συντονιστεί με κάποιους κανόνες και να επιχειρήσει να επικοινωνήσει και λεκτικά, κάνοντας απεύθυνση μέσω βλεμματικής επαφής και προσφώνησης. Επίσης, αναπαρήγαγε τη λέξη “ντελίβερι”.

Δραστηριότητα 10: Ένα χρώμα από...(αναδυόμενη δραστηριότητα)

Εμπλεκόμενη τέχνη: εικαστικά, θέατρο

Χώρος: παρεούλα και τάξη

Διάρκεια: 15 λεπτά

Υλικά και μέσα: -

Στόχοι:

α) Γλωσσικοί

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με καινούριες λέξεις ή ήδη υπάρχουσες στη μνήμη
- Να αναγνωρίσουν τα τακτικά αριθμητικά σε συνάρτηση με τα γράμματα της αλφαβήτου
- Να συνδέσουν λέξεις με έννοιες και αντικείμενα, και να αναγνωρίσουν ότι μια λέξη μπορεί να αποτελεί προσδιορισμό ενός ποιοτικού χαρακτηριστικού κάποιου αντικειμένου
- Να αναπαραστήσουν τη διαδικασία της γραφής μέσω της κίνησης και της μίμησης

β) Γενικοί

Να αναγνωρίσουν τα χρώματα στον περιβάλλοντα χώρο

Να παρατηρήσουν το φυσικό περιβάλλον

Να αντλήσουν ιδέες και να σχηματίσουν αντιλήψεις για τη συνάρτηση του ονόματος ενός χρώματος και του αντικειμένου με το οποίο συνδέεται εννοιολογικά

Να αυξήσουν την παρατηρητικότητά τους όσον αφορά το εξωτερικό περιβάλλον και την ποικιλία των αντικειμένων που ενυπάρχουν σε αυτό

Εισαγωγικές παρατηρήσεις:

Είχε προηγηθεί η δραστηριότητα “Γάτα γατούλα” που ένα παιδί είναι η γάτα και λέει ένα γράμμα και τα υπόλοιπα παιδιά ψάχνουν να το βρουν στην τάξη και να το ακουμπήσουν. Ο Αντώνης πρότεινε να βρουν στην τάξη χρώματα που να ξεκινούν από “Α”, από το αρχικό του ονόματός του. Έτσι, ο Αντώνης είπε άσπρο, και τα υπόλοιπα παιδιά έτρεξαν να ακουμπήσουν κάτι άσπρο. Έπειτα, η Κατερίνα είπε “αυγουλί”, κοιτάζοντας ένα αυγό πάνω σε ένα σουπλά. Κάποια παιδιά την ακολούθησαν σε αυτό που βρήκε για να το ακουμπήσουν κι αυτά. Κάποια άλλα ακούμπησαν κάτι άσπρο, κάποια κάτι κίτρινο, και κάποια απλά έτρεχαν. Έπειτα, αφού η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά αν θα ήθελαν να κάνουν το ίδιο και για τα υπόλοιπα γράμματα της αλφαβήτου και εφόσον απάντησαν καταφατικά, από την ερευνήτρια μπήκε το παρακάτω πλαίσιο για να οργανωθεί η δραστηριότητα.

Περιγραφή:

Τα παιδιά καλούνται να φανταστούν ότι κρατούν ένα μαγικό πινέλο που αν ακουμπήσει ένα αντικείμενο παίρνει το χρώμα του αντικειμένου. Γίνεται πρόσκληση για να πουν πρωτοβουλιακά ένα χρώμα από «Α». Κάποιο παιδί παίρνει τον λόγο. Έπειτα, ψάχνουν μέσα στην τάξη να βρουν το χρώμα που προτάθηκε, να το ακουμπήσουν με το μαγικό τους πινέλο και έπειτα, να σχηματίσουν στον αόρατο καμβά τους ο καθένας και η καθεμία το γράμμα «Α». Το ίδιο επαναλαμβάνεται και για τα υπόλοιπα γράμματα, με τη σειρά που εμφανίζονται στο αλφάβητο.

Παρατήρηση:

Την Τετάρτη 9 Ιουνίου, μετά από πρόταση του Αντώνη, πραγματοποιήθηκε η αναδυόμενη δραστηριότητα που περιγράφηκε παραπάνω. Η δραστηριότητα ξεκίνησε για κάποια γράμματα με τα παιδιά να φαντάζονται πως κρατούν ένα πινέλο. Τα παιδιά όμως, στην πορεία ζήτησαν να πάρουν στα χέρια τους αληθινά πινέλα και αυτή η πρόταση ενσωματώθηκε στη διαδικασία. Από εκείνη τη στιγμή, έδειχναν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και αφοσίωση στη διαδικασία. Άρχισαν μάλιστα να έχουν διαφορετική στάση σώματος, πιο λυγερόκορμη. Επίσης, υποδύονταν πως βουτούσαν το πινέλο τους στο εκάστοτε χρώμα με μεγαλύτερη όρεξη. Όπως, επίσης, και κατά τον σχηματισμό του γράμματος, είχαν μεγαλύτερη οπτική επαφή με το πινέλο και με αυτό που φαντάζονταν ότι σχηματίζουν. Κάποια παιδιά, βέβαια, χρησιμοποιούσαν τα πινέλα για

να παίξουν μεταξύ τους κι αυτό δυσκόλεψε τη συγκέντρωση και έφερε μια σχετική διάσπαση της ομάδας. Η νηπιαγωγός επισήμανε κάποιες φορές σε συγκεκριμένα παιδιά τους όρους χρήσης των πινέλων. Η Ανατολή φάνηκε εντυπωσιασμένη από τη χρήση του πινέλου. Επεξεργαζόταν την υφή του πινέλου, άγγιζε διάφορα αντικείμενα με την άκρη του πινέλου της, μιμούμενη ότι τα χρωματίζει και ακολουθούσε τα υπόλοιπα παιδιά στην εξερεύνηση μέσα στον χώρο.

Για το γράμμα “Β”:

- Βιολετί. (Αλκμήνη)
- Τι είναι βιολετί; (Ευτύχης)
- Το ανοιχτό μωβ. (Αλκμήνη)

Για το “Δ”:

- Είναι φρούτο, είναι μωβ αλλά έχει και το δικό του χρώμα (Νηπ/γός)
- Μούρο (Μαρίνα)
- Βατόμouro (Κατερίνα)
- Δαμάσκηνο (Χρήστος)
- Το; (Νηπ/γός)
- Δαμασκηνί (Χρήστος)

Για το γράμμα “Ε”:

- Ελένη (Κατερίνα)
- Ελικόπτερο (Νίκος)
- Χρώμα; (Νηπ/γός)
- Πορτοκαλί (Χρήστος)
- Είναι από “Π”. Χρώμα από “Ε”; (Νηπ/γός)
- Μουσταρδί (Κατερίνα)
- Μουσταρδί είναι η μουστάρδα και είναι από “Μ”. Να πω εγω ένα; (Νηπ/γός)
- Ναιιι! (Κατερίνα)
- Εκρού! Το ξέρει κάποιος ή κάποια; (Νηπ/γός)
- Είναι σαν λίγο κίτρινο (Μαρίνα)
- Γκρι είναι (Άκης)
- Σου μοιάζει κάπως και με γκρι; (Νηπ/γός)

- *Ναι! (Άκης)*
- *Εμένα όχι! (Δημήτρης)*
- *Έχει πολλές αποχρώσεις (νηπιαγωγός). Για να δούμε στο ίντερνετ τι βγάζει αν πατήσουμε τη λέξη εκρού. [...] Βρείτε τώρα κάποιο από αυτά.*

Χρώμα από “Ζ”:

- *Ζάρι (Ιοκάστη)*
- *Ζαρό (Άκης)*
- *Τι χρώμα να 'ναι αυτό; (Νηπ/γός)*
- *Είναι μαύρο (Άκης)*
- *Άρα γιατί δεν το λέμε μαύρο; Τι διαφορετικό έχει; (Νηπ/γός)*
- *Ζορό (Νίκος)*
- *Το ζαρό είναι αυτό (δείχνει το ζάρι ο Άκης)*
- *Τι είναι το ζαρό για σένα; (Νηπ/γός)*
- *Το ζαρό για μένα είναι το άσπρο και το μαύρο μαζί (Άκης)*
- *Ανακατεμένα; Που βγαίνει άλλο χρώμα ή δίπλα- δίπλα; (Νηπ/γός)*
- *Δίπλα- δίπλα (Άκης)*
- *Ζεβρέεεε (Κατερίνα)*
- *Α, αυτό είναι σχέδιο (Νηπ/γός)*
- *Το σχέδιο της ζέβρας (Αντώνης)*
- *Ωραία, επειδή δεν υπάρχει σαν χρώμα που να το αναγνωρίζει έτσι πολύς κόσμος, ας πούμε ότι είναι ένα φανταστικό χρώμα που το ανακάλυψες τώρα και που ο καθένας και η κάθε μια θα ψάξει με την περιγραφή που έδωσες να το βρει στην τάξη. Συμφωνείς; (Νηπ/γός)*
- *Ναι! (Άκης)*

Για το γράμμα “Θ”:

- *Θαλασσί (Αντώνης)*
- *Γαλάζιο (Αλκμήνη)*
- *Τι διαφορά έχει το θαλασσί από το γαλάζιο; (Νηπ/γός)*
- *Το θαλασσί είναι της θάλασσας, το γαλάζιο του ουρανού (Αντώνης)*
- *Άρα για βρείτε το θαλασσί της θάλασσας (Νηπ/γός)*
- *Αυτό δεν είναι θαλασσί της θάλασσας (έκρινε ο Αντώνης το εύρημα του Ευτύχη)*

- *Ναι, είναι! (Ευτύχης)*
- *Θέλετε να το ψάξουμε στο ίντερνετ; (Νηπ/γός)*
- *Ναιiiii!*
- *Από ό,τι φαίνεται η θάλασσα μπορεί κι αυτή να έχει πολλές αποχρώσεις. Οι ειδικοί στα χρώματα όμως κάνουν κάποιες συμφωνίες έτσι ώστε, όταν λένε ένα χρώμα να καταλαβαίνουν όλοι το ίδιο. Συνηθίζεται λοιπόν, το θαλασσί να χωρίζεται σε δύο χρώματα, αυτό της θάλασσας όταν είναι βαθιά, που είναι πιο σκούρο, και αυτό της θάλασσας όταν είναι ρηχή, που είναι πιο ανοιχτό. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, έχετε και οι δύο δίκιο! (Νηπ/γός)*

Για το γράμμα “Γ”:

- *Ιστιοπλοϊκό (Χρήστος)*
- *Άσπρο, άσπρο! Όλα τα πλοία τα βλέπω να ’ναι μόνο άσπρα! Όλα τα πλοία! (Κατερίνα)*
- *Κατάλαβα! Αρα τα ιστιοπλοϊκά για σένα είναι άσπρα. (Νηπ/γός)*
- *Ναι! (Κατερίνα)*
- *Ένα χρώμα όμως που το πρώτο του γράμμα να ξεκινά από “Γ” και όχι από “Α”;*
(Νηπ/γός)
- *.....*
- *Να το αφήσουμε; Ούτε εγώ βρίσκω! (Νηπ/γός)*
- *Ναιiiii!*

Για το “Κ” :

- *Καρπουζίiii! Κόκκινο, πράσινο, άσπρο και μαύρο! (Μαρίνα)*
- *Α, το καρπούζι έχει πολλά χρώματα! Ένα χρώμα μόνο του από “Κ”;* (Νηπ/γός)
- *Κίτρινοoooo! (Χρήστος)*
- *Κόκκινοoooo! (Μαρίνα)*
- *Καφέεεε! (Ιοκάστη)*
- *Ωραία, μπορείτε να διαλέξετε ένα από αυτά που ακούστηκαν. (Νηπ/γός)*

Αξιολόγηση και ερμηνεία:

Η δραστηριότητα αυτή μπέρδεψε τα παιδιά, όταν από τη νηπιαγωγό συνδέθηκε με το αλφαβητάρι. Γιατί τα παιδιά είχαν μάθει στο αλφαβητάρι να αναγνωρίζουν τις εικόνες σε σχέση με το γράμμα και αυτή η σύνδεση ήταν πολύ έντονη, για να μπορέσει να διαχωριστεί και να δουν το γράμμα μεμονωμένα. Η ερευνήτρια και η κριτική φίλη συμφωνούν πως θα ήταν προτιμότερο κάθε παιδί να λείει ένα χρώμα που να ξεκινά από το γράμμα που ξεκινά το όνομά του. Όπως, δηλαδή, το ξεκίνησε ο Αντώνης, από τον οποίο αναδύθηκε η δραστηριότητα. Έτσι, τα παιδιά δε θα συγχέονταν με πολλές έννοιες. Αυτό το μπέρδεμα αποτυπώνεται κατά τις επιβλέπουσες στις απαντήσεις των παιδιών. Όταν, για παράδειγμα, ο Άκης πρότεινε ως χρώμα από “Ζ” το “ζαρό”, επειδή κάτω από το γράμμα “Ζ” στο αλφαβητάρι ήταν μια εικόνα από ένα ζάρι. Η διαδικασία όμως της συζήτησης πάνω στα χρώματα έδειχνε να ενδιαφέρει τα παιδιά. Ιδίως το φανταστικό τους κομμάτι. Ίσως όμως, ήταν επίσης πιο ασφαλές να μην ειπωθούν όλα τα χρώματα, γιατί τα παιδιά άρχισαν να κουράζονται και τα γράμματα δεν ολοκληρώθηκαν. Φάνηκε, πάραυτα, η δημιουργικότητα των παιδιών και ο πειραματισμός στη διερεύνηση χρωμάτων σε σχέση με τις έννοιες που αντιπροσωπεύουν. Για παράδειγμα, εμφανής ήταν η λειτουργία του οπτικού γραμματισμού στις περιπτώσεις “ζαρό” και καρπουζί, στις οποίες, μια συγκεκριμένη αλληλουχία χρωμάτων, ίσως και με συνδυασμό σχημάτων, μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά ένα νέο χρώμα, εν προκειμένω, το “ζαρό” για την έννοια ζάρι και το καρπουζί για το καρπούζι.

Μεγάλη επιτυχία είχε το κομμάτι με το μαγικό πινέλο, ειδικά όταν έγινε πραγματικό μαγικό πινέλο. Για μια ακόμα φορά αποδεικνύεται πως οι ιδέες των παιδιών, όταν ενσωματώνονται στη διαδικασία, ενισχύουν τη συμμετοχή και αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση. Όπως αναφέραμε ήδη για τον αντίκτυπο που είχε η χρήση του πινέλου και στη Ανατολή,

6.3 Αυτοαξιολόγηση παιδιών μέσα από άτυπη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης.

Στις 17 Ιουνίου του 2021, καθώς η σχολική χρονιά έφτανε στο τέλος της, η νηπιαγωγός είχε ξεκινήσει μια συζήτηση με τα παιδιά για να τα εισάγει στην συνειδητοποίηση αυτής της πραγματικότητας. Ρώτησε τα παιδιά αρχικά τι τους άρεσε να κάνουν

περισσότερο όταν ερχόντουσαν στο σχολείο. Οι απαντήσεις των παιδιών απεικονίζονταν εικαστικά από την ίδια σε χαρτάκια και τοποθετούνταν στον πίνακα αναφοράς. Καταγράφηκαν οι απαντήσεις όλων των παιδιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της συζήτησης τα παιδιά μοιράστηκαν στον κύκλο σκέψεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και απόψεις σε σχέση με τη σχολική ζωή.

- *Εμένα μου άρεσε που παίζαμε στον πολυχώρο. (Αντώνης)*
- *Α! Τι από αυτά που κάναμε στον πολυχώρο σου άρεσε πιο πολύ; (νηπ/γός)*
- *Εεεε, όλα! Α, πιο πολύ μου άρεσε η ιστορία. (αναφερόμενο στο θεατρικό παιχνίδι) (Αντώνης)*
- *Κι εμένααα! Και το σούπερ μάρκετ! (Κατερίνα)*
- *Και τα δύο αυτά ποια μέρα τα κάναμε; (νηπ/γός)*
- *Την Τετάρτη, που είχαμε θεατρικό παιχνίδι. (Αντώνης)*
- *Άρα να ζωγραφίσω κάπως παιδάκια που έχουν κάποιο ρόλο; (Νηπ/γός)*
- *Ναι, ζωγράφισε ένα λιοντάρι! (Χρήστος)*
- *Να ζωγραφίσεις και την αυλή! (Νίκος)*
- *Άρα, εμένα σου αρέσει πολύ το παιχνίδι στην αυλή; (Νηπ/γός)*
- *Ναι! (Νίκος)*
- *Και μένα! (είπαν διάφορα παιδιά)*

[.....]

- *Κάναμε και εργασίες! (Αλκμήνη)*
- *Εμένα δε μου άρεσαν οι εργασίες! (Άκης)*
- *Εμένα μου άρεσαν. (Μαρίνα)*
- *Ούτε κι εμένα. (Νίκος)*
- *Γιατί δε σου άρεσαν; (νηπ/γός)*
- *Γιατί κουράζομαι. (Άκης)*
- *Εμένα μου φαίνονται βαρετές. (Χρήστος)*

Η νηπιαγωγός, αφού ολοκλήρωσε τη ζωγραφική (βλ. παράρτημα 7), είπε στα παιδιά κάθε φορά που ακούνε μια συνθήκη, αν τους αρέσει, να σηκώνουν το χέρι τους και αν θέλουν να μοιραστούν και τον λόγο. Σε αυτή τη διαδικασία παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά ήθελαν να επηρεάσουν έναν φίλο ή φίλη τους λέγοντάς του/ της “μη σηκώνεις” ή “σήκωσε και συ”. Επισημάνθηκε ότι το καθένα έχει την άποψή του και είναι σεβαστή. Παρατηρήθηκε έπειτα, πως σήκωναν το χέρι τους επειδή έβλεπαν ότι άλλα παιδιά είχαν

σηκώσει το χέρι τους και φαινόταν να παρασύρονται από τη δύναμη της μάζας. Η καταμέτρηση γινόταν από τα παιδιά, μετρώντας τα χέρια, το οποίο βέβαια φάνηκε να ενδιαφέρει τα παιδιά ως δραστηριότητα και επηρέασε και αυτό τον αριθμό των χεριών. Φαινόταν δηλαδή, κάποια παιδιά να παρασύρονται από την επιθυμία τους να καταμετρηθεί και το δικό τους χέρι, αλλάζοντας την αρχική τους απόφαση. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η έρευνα λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τις απαντήσεις που για κάποιο λόγο παρέμειναν αρνητικές, παρά τις προαναφερθείσες επιρροές.

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τις ψήφους ως εξής:

Τι κάνουμε στο σχολείο και σου αρέσει;	Ψήφοι
Χορεύουμε	12/ 12
Αυλή	12/ 12
Ζωγραφίζουμε	10/ 12
Βίντεο	12/ 12
Γυμναστική	11/ 12
Θεατρικό παιχνίδι	12/ 12
Τραγουδάμε	11/ 12
Διαβάζουμε παραμύθια	10/ 12
Παιχνίδι	12/ 12

Μάθημα/ Συζητάμε	8/ 12
Χειροτεχνίες	10/ 12
Εργασίες	7/ 12
Τρώμε	12/12

Ποιο από αυτά σε βοηθάει να μαθαίνεις;	Ψήφοι
Χορεύουμε	12/ 12
Αυλή	12/ 12
Ζωγραφίζουμε	12/ 12
Βίντεο	12/ 12
Γυμναστική	12/ 12
Θεατρικό παιχνίδι	12/ 12
Τραγουδάμε	12/ 12
Διαβάζουμε παραμύθια	12/ 12
Παιχνίδι	12/ 12

Μάθημα/ Συζητάμε	12/ 12
Χειροτεχνίες	12/ 12
Εργασίες	12/ 12
Τρώμε	12/12

Κατά τη διαδικασία αυτών των απαντήσεων, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν τα σχόλια του Αντώνη. Το συγκεκριμένο παιδί αξιολογούνταν από τις νηπιαγωγούς του ως ένα μέλος πολύ βοηθητικό για το πλαίσιο της τάξης αναφορικά με το μοίρασμα γνώσεων, αντιλήψεων, απόψεων και συναισθημάτων. Ήταν ένα παιδί με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες σε όλο το φάσμα της ανάπτυξής του και λειτουργούσε ως αρωγός και άλλων παιδιών στη γνώση και έκφραση. Ο Αντώνης, λοιπόν, όταν ψήφιζε για τα παραπάνω, σχολίαζε ταυτόχρονα και τοποθετούνταν για την απόφασή του. Αυτό, επηρέαζε και άλλα παιδιά, τα οποία είτε τοποθετούνταν κι αυτά είτε άλλαζαν την άποψή τους. Για παράδειγμα, στο “χορεύουμε” είπε “αφού μαθαίνουμε κινήσεις και φιγούρες”, και ενώ τα παιδιά ήταν διστακτικά στο να ψηφίσουν, απογειώθηκαν μετά το σχόλιό του. Στην “αυλή” είπε “μαθαίνουμε να μην τρέχουμε, να προσέχουμε τους γύρω μας, να παίζουμε παιχνίδια όλοι μαζί”. Έτσι, και κάποια άλλα παιδιά χρησιμοποίησαν τον προσφερόμενο χώρο για να εκφραστούν. Μεταξύ άλλων ειπώθηκε πως από το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνουμε να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, από το τραγούδι μαθαίνουμε τις νότες, τα όργανα και να τραγουδάμε, από τις χειροτεχνίες μαθαίνουμε να κόβουμε, να κολλάμε, να ζωγραφίζουμε και να φτιάχνουμε πράγματα, από τις εργασίες μαθαίνουμε αριθμούς και γράμματα. Σημαντικό μοίρασμα στην ομάδα ήταν η στιγμή που για τις εργασίες σχολιάστηκε πως μαθαίνουμε να μετράμε, να γράφουμε, να ζωγραφίζουμε μέσα στις γραμμές, και ενώ κάποια χέρια που ήταν διστακτικά, σηκώθηκαν, ο Χρήστος είπε “ναι, αλλά εμένα δε μου αρέσουν οι εργασίες”. Τότε και άλλα παιδιά είπαν το ίδιο, όπως ο Φάνης και ο Άκης.

Ποιο σε βοηθάει να μιλάς και να γράφεις;	Ψήφοι
Χορεύουμε	8/ 12
Αυλή	10/ 12
Ζωγραφίζουμε	8/ 12
Βίντεο	10/ 12
Γυμναστική	10/ 12
Θεατρικό παιχνίδι	10/ 12
Τραγουδάμε	12/ 12
Διαβάζουμε παραμύθια	10/ 12
Παιχνίδι	12/ 12
Μάθημα/ Συζητάμε	12/ 12
Χειροτεχνίες	10/ 12
Εργασίες	10/ 12
Τρώμε	12/12

Στην ερώτηση “ποιο σε βοηθάει να μιλάς και να γράφεις”, αξιοσημείωτη ήταν η απάντηση στο “τρώμε” όπου η Μαρίνα είπε πως το υγιεινό φαγητό δυναμώνει το μυαλό και έτσι μαθαίνει τα γράμματα. Μετά από αυτή την τοποθέτηση όλα τα παιδιά σήκωσαν το χέρι τους.

Και για τα τέσσερα δίγλωσσα παιδιά, οι δραστηριότητες που ενέπλεκαν όλα τα παιδιά με δημιουργικό, βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο τους ήταν πολύ αγαπητές και βοηθητικές. Το καθένα από το δικό του στάδιο εξέλιξης αξιοποιούσε τις δράσεις για να εξελίξει τις δεξιότητές του. Αναφορικά με τη συμμετοχικότητα, για τα παιδιά που από μόνα τους δεν είχαν καλλιεργήσει επαρκώς δεξιότητες επικοινωνίας, οι ομαδικές δραστηριότητες που εμπειρείχαν τις τέχνες αύξαναν τη συμμετοχή τους και την επικοινωνία τους στο πλαίσιο της ομάδας.

7. Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας δράσης. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στη συνεισφορά αυτής της εργασίας στην ερευνητική κοινότητα και, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε, θα γίνουν κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

7.1 Σκοπός και στόχοι

Ο γενικός σκοπός της μελέτης ήταν να αναδειχθεί ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας των τεχνών μέσα από την αξιοποίησή τους στην εκμάθηση της Γλώσσας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Έγινε περιγραφή δέκα δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τέχνες όπως η μουσική, ο χορός, τα εικαστικά και το θέατρο. Σε δεύτερο στάδιο, εντοπίστηκαν οι διαθεματικές (αναφορικά με το αντικείμενο της γλώσσας) και συμπεριληπτικές τους διαστάσεις και αναδείχθηκαν κάποια χαρακτηριστικά τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της ερμηνείας. Μέσα από το ερευνητικό υλικό μπορέσαμε να μελετήσουμε τον βαθμό και διάφορες άλλες παραμέτρους υλοποίησης των στόχων της έρευνας σε βάθος.

Ο πρώτος ειδικός στόχος της έρευνας, «να διερευνηθούν οι δυνατότητες και τα οφέλη της ένταξης των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι πιθανοί τρόποι που μπορούν να ενισχύουν τις διαδικασίες μάθησης, και πιο συγκεκριμένα στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας στο πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης Νηπίων», μελετήθηκε λεπτομερώς. Μέσα από τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας δράσης, η θεωρία και η πράξη ήρθαν σε διάλογο επιτρέποντας τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό της ερευνήτριας όσον αφορά στα οφέλη που παρουσιάζει η εισαγωγή διαφόρων ειδών τέχνης στη γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση στο Νηπιαγωγείο. Τέτοια οφέλη συνδέονται άμεσα με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και την κάλυψη των αναγκών τους, συμπεριλαμβανομένου των κινητικών.

Όσον αφορά στον δεύτερο ειδικό στόχο, «να διερευνηθούν οι συμπεριληπτικές δυνατότητες της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών» επίσης μελετήθηκε εκτενώς, με βάση

δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις: την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών και το παιδί με ΕΕΑ. Παρατηρήθηκε μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων στην επικοινωνία, διάδραση και συμπερίληψη που έρχονται να αλληλοσυμπληρώσουν τους γνωστικούς στόχους. Οι τέχνες έχουν τη δύναμη να υπερβούν τα γλωσσικά εμπόδια και να οδηγήσουν στην επικοινωνία με λεκτικούς και μη τρόπους. Πέρα από αυτό, συνθέτουν ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τα παιδιά συναισθηματικά και τα βοηθά να εντάσσονται. Μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τα εργαλεία που τους προσφέρουν οι τέχνες με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες τους αλλά και να επικοινωνήσουν, αναπτύσσοντας αυτόματα τις γλωσσικές τους δεξιότητες και ανταποκρινόμενα έτσι στα βασικά ζητούμενα της συμπεριληπτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Τέλος, ο τρίτος ειδικός στόχος, «να διερευνηθούν οι διαθέσεις των παιδιών από την εμπλοκή τους σε καλλιτεχνικές και μη δραστηριότητες και να διερευνηθεί κατά πόσο οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καθότι πιο βιωματικές, διευκολύνουν την ανάδυση των γραμματικών δεξιοτήτων των παιδιών» φάνηκε επίσης να επιτυγχάνεται σε επίπεδο ικανοποιητικό. Είδαμε πως οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν πηγές μάθησης που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες τους, διευκολύνοντας την ανάδυση των γραμματικών τους δεξιοτήτων διαθεματικά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ο βιωματικός και διαθεματικός χαρακτήρας των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων αφυπνίζει την περιέργεια των παιδιών και αυξάνει την εμπλοκή τους, λειτουργώντας θετικά ως προς την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο σύνολό τους τα παιδιά, στο πλαίσιο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό χαρά και ικανοποίηση, αυξημένη συμμετοχή και επικοινωνία με την ομάδα και παρουσίασαν θετικότερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο σύνολό τους, οι ειδικοί στόχοι που τέθηκαν προέκυψε πως σχετίζονται άμεσα με το άρθρο του Fiske (1999), για τη μετασχηματιστική δύναμη των τεχνών στη μαθησιακή εμπειρία. Στο άρθρο αυτό επισημαίνεται πως, όταν οι τέχνες προσφέρουν αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, εμπλέκουν μυαλό, καρδιά και σώμα, καλλιεργούν πολλές δεξιότητες ταυτόχρονα και λειτουργούν διαθεματικά, τότε ανοίγουν χώρο συμπερίληψης για τους μαθητές και μαθήτριες που βρίσκονται σε κάποια μη προνομακή θέση. Στο εν λόγω άρθρο, συγκεντρώθηκαν τα παρακάτω ευρήματα, τα

οποία διαφαίνονται στις επιμέρους έρευνες που περιλαμβάνει. Οι τέχνες, σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, μετασχηματίζουν τη μαθησιακή εμπειρία γιατί:

- Προσφέρουν κίνητρο συμμετοχής και χώρο συμπερίληψης σε μαθήτ(ρι)ές που δεν έχουν πρόσβαση σε άλλου είδους κοινότητες μάθησης.
- Αγγίζουν τις/ τους μαθήτ(ρι)ές με τρόπους που ειδάλλως δεν θα μπορούσαν να τις/ τους φτάσουν. Έρευνα απέδειξε πως παιδιά περιθωριοποιημένα στα τυπικά μαθήματα είχαν την πιο ενεργή συμμετοχή και τις καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες τέχνης.
- Βοηθούν τα παιδιά να συνδέονται με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Έτσι, προσφέρουν έναν χώρο επαφής, επικοινωνίας και σύνδεσης.
- Όταν οι τέχνες βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, μεταμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον. Το περιβάλλον αποτελεί τον τρίτο δάσκαλο για το παιδί, εφόσον από αυτό προσλαμβάνει ερεθίσματα για να οικοδομήσει τη γνώση.
- Διευκολύνουν τη σύνδεση παιδιού, σχολείου, οικογένειας, εφόσον η μάθηση δεν είναι μια τετελεσμένη εμπειρία αλλά μια εμπειρία στην οποία τα προϊόντα της διαμοιράζονται και επανασχηματίζονται μέσα από τους ενεργούς ρόλους όλων όσων έρχονται σε επαφή με αυτά.
- Προσφέρουν νέες προκλήσεις και για τα παιδιά που θεωρούνται ήδη ακαδημαϊκά επιτυχημένα, μέσα από τις απεριόριστες προεκτάσεις που μπορεί να έχει μια καλλιτεχνική διαδικασία.
- Συνδέουν τις μαθησιακές εμπειρίες με τον πραγματικό κόσμο
- Ενθαρρύνουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Τα ίδια τα παιδιά λειτουργούν ως κριτές των παραγόμενων αποτελεσμάτων τους, έχοντας την ευκαιρία να βιώσουν τη ροή του επανασχεδιασμού, της αυτορρύθμισης, της προσαρμοστικότητας, της διαμόρφωσης ταυτοτήτων εν τη εξελίξει.
- Προωθούν την πολυπλοκότητα της μαθησιακής εμπειρίας, δημιουργώντας ένα πεδίο που επιτρέπει τη συνύπαρξη πολλαπλών πραγματικοτήτων, ξεπερνώντας τα όρια του σωστού και του λάθους.
- Προσφέρουν τον ασφαλή χώρο για τη διαχείριση του ρίσκου, ενός χαρακτηριστικού ιδιαίτερα χρήσιμου για όλα τα παιδιά, ιδίως όμως για αυτά που βιώνουν αισθήματα απόρριψης και περιθωριοποίησης.

Όλα τα παραπάνω σχετίζονται με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά στη συνέχεια, με την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

7.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες βασικές αρχές μάθησης αναδεικνύονται με την ένταξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων, προέκυψαν πέντε βασικές αρχές, οι οποίες παρατηρήθηκαν επαναλαμβανόμενα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας:

1. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τα παιδιά αναδείχθηκαν πρωταγωνιστές στη μαθησιακή τους διαδικασία. Τα παιδιά μαθαίνουν εξερευνώντας και αλληλεπιδρώντας με τον κόσμο γύρω τους, και αυτή η διαδικασία είναι περισσότερο πιθανό να βιωθεί θετικά αν κατευθύνεται μερικώς από τα ίδια. Επομένως, αντικαθιστώντας τις παραδοσιακές δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής με καλλιτεχνικές, αναδεικνύονται περιθώρια πειραματισμού, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών. Η νηπιαγωγός, σε αυτό το πλαίσιο, αντιλαμβάνεται πως κάθε παιδί μαθαίνει στον δικό του ρυθμό και ότι η καλύτερη στιγμή για να μάθει αποφασίζεται αυθόρμητα και από το ίδιο. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι, στην περίπτωσή μας το μουσικό, εικαστικό και θεατρικό, αποτελεί μια φυσική πηγή μάθησης που ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών.

Την ίδια στιγμή, οι δραστηριότητες που μελετήθηκαν προωθούν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Τα ενθαρρύνουν, με άλλα λόγια, να κάνουν προτάσεις και να πάρουν αποφάσεις για την καθημερινότητά τους στο σχολείο, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα την ευθύνη για μια σειρά πτυχών απαραίτητων για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Είδαμε πως αυτή η ρευστότητα μεταξύ των ρόλων μαθητή-δασκάλου και η διευκόλυνση για το χτίσιμο της αυτονομίας οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τόσο στη γλωσσική επικοινωνία, διάδραση και συμπερίληψη, όσο και στους γνωστικούς στόχους.

Για παράδειγμα, είδαμε πως στη δραστηριότητα του σούπερ μάρκετ, τα παιδιά ξεκίνησαν με προφορικές παραγγελίες για να καταλήξουν να θέλουν να τις γράψουν

και να τις διαβάσουν. Με παρόμοιο τρόπο, το μαγικό πινέλο στη δραστηριότητα “ένα χρώμα από...” ανέδειξε τις δυνατότητες που προκύπτουν από την ενσωμάτωση ιδεών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά όσον αφορά στην ενεργή τους συμμετοχή και τα κίνητρα για μάθηση. Ξεκινώντας, με άλλα λόγια, από μια δραστηριότητα που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, τα παιδιά είναι πιθανό να οργανώσουν τη μάθησή τους διαθεματικά και συνδυάζοντας διάφορες επικοινωνιακές μεθόδους ενώ, όπως προτείνει και η προσέγγιση Reggio Emilia, το περιβάλλον αποτελεί τον τρίτο δάσκαλο μαζί με τους γονείς και τις/ τους εκπαιδευτικούς.

2. Βαθμός δυσκολίας

Συγκρίνοντας τις δραστηριότητες που μελετήθηκαν μεταξύ τους, είδαμε ότι κεντρικό παράγοντα επιτυχίας/ αποτυχίας τους αποτελεί ο βαθμός δυσκολίας. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από αυτές συνέβαλαν στο να απορροφηθούν τα παιδιά σε αυτές, ενώ άλλες, λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας τους, φάνηκε να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους.

Αυτή η παρατήρηση ήταν εμφανής, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της δραστηριότητας «η Άννα στο δάσος», όταν ο Φάνης αποχώρησε κατά τη διαδικασία της σύνθεσης, αφού ο βαθμός δυσκολίας του συγκεκριμένου κομματιού ήταν αυξημένος από άποψη μέτρου και στιχουργίας για τον ίδιο. Μέσα από την εν λόγω παρατήρηση επιβεβαιώνεται η θεωρία που αφορά τα εσωτερικά κίνητρα και μάλιστα το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας. Ένα παιδί, εν προκειμένω ο Φάνης, με υψηλό κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας, αποθαρρύνεται εντονότερα μετά από μια αποτυχία, σε σχέση με ένα παιδί με χαμηλό κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας και ως εκ τούτου αποφεύγει να βρεθεί σε συνθήκες στις οποίες θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει μια πιθανή αποτυχία. Ταυτοχρόνως, εάν μια δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα εύκολη για ένα παιδί και δεν κινητοποιεί το κίνητρο επίτευξής του, τότε μπορεί επίσης να προκαλέσει αποθάρρυνση για συμμετοχή (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012). Φαίνεται, επομένως, η προσαρμογή στις δυνατότητες των παιδιών να αποτελεί κλειδί για την επιτυχή υλοποίηση ή απόρριψή τους, αφού διασφαλίζει το αίσθημα της ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης που είναι απαραίτητα για την δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που θα επιτρέψει τον περαιτέρω πειραματισμό. Κάτι τέτοιο παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια της δραστηριότητας «σούπερ μάρκετ», όταν η νηπιαγωγός έδινε διαφοροποιημένες ως προς την κατευθυντικότητα απαντήσεις, ώστε κάθε παιδί να διατηρήσει το κίνητρο

επίτευξής του και να μπορέσει να νιώθει αποτελεσματικό και συνάμα δημιουργικό. Αυτό ασφαλώς ανταποκρίνεται και στη θεωρία ροής του Csikszentmihalyi (1990), η οποία υποστηρίζει πως όταν οι δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνεται το άτομο σχετίζονται με έναν σκοπό που πηγάζει από το ίδιο και είναι έτοιμο να τις διαχειριστεί, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν πρόκληση για αυτό, τότε το άτομο αισθάνεται χαρά μέσα από αυτές τις εμπειρίες και καταλήγει να μπαίνει σε μια ροή εσωτερικής αρμονίας και απορρόφησης σε αυτό που κάνει που προκύπτει από την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση.

3. Επαναληψιμότητα

Ο βαθμός δυσκολίας συνδέεται άμεσα με άλλη μία σημαντική διάσταση που αναδείχθηκε, την επαναληψιμότητα. Μέσα από την επανάληψη τα παιδιά εξοικειώνονται, νιώθουν πιο άνετα και πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα, αντλώντας ευχαρίστηση από αυτό που μαθαίνουν. (Ράπτης, 2015). Ήταν πολλά τα παραδείγματα στην παρούσα έρευνα κατά τα οποία παρατηρήθηκε πως, μέσω της επαναληψιμότητας, προσφέρεται η απαραίτητη ασφάλεια στα παιδιά, η οποία τα ωθεί να εξερευνήσουν νέες πτυχές των δραστηριοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η στιχουργία. Με άλλα λόγια, επαναλαμβάνοντας τις δραστηριότητες σε τακτά χρονικά διαστήματα, τα παιδιά εξοικειώνονται με αυτές και αποτρέπονται αισθήματα απόσυρσης ή ματαίωσης.

Αντίθετα, σε περίπτωση που ο βαθμός δυσκολίας δεν υπερβαίνει τις δυνατότητες της ομάδας, η επαναληψιμότητα μπορεί να καθιστά κτήμα των παιδιών μία δραστηριότητα, πολλαπλασιάζοντας το αίσθημα επιτυχίας και αποτελώντας δικλείδα ασφάλειας, εφόσον περιορίζει τον φόβο της αποτυχίας. Οδηγεί έτσι μακροπρόθεσμα στην ενεργή συμμετοχή, επικοινωνία και συμπερίληψη, τόσο δίγλωσσων παιδιών όσο και παιδιών με ΕΕΑ. Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, στο παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω και αφορούσε στη δραστηριότητα «η Άννα στο δάσος», ο Φάνης, πριν αποχωρήσει κατά τη διαδικασία της σύνθεσης, συμμετείχε ενεργά στο πρώτο κομμάτι, αφού είχε την ασφάλεια της επανάληψης των στίχων και μάλιστα ανέλαβε με χαρά έναν διακριτό ρόλο, αυτόν του συντονιστή. Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε πως η επανάληψη στίχων οδήγησε την Ανατολή στην ηχολαλιά, η οποία αποτελεί τρόπο επικοινωνίας και συμμετοχής στην ομάδα για την ίδια. Αντίστοιχα, σε άλλες περιπτώσεις, παρατηρήθηκε πως μέσα από την επανάληψη άρχισε να μιμείται

διαδικασίες που παρατηρούσε και να δοκιμάζει φωνήματα στον δικό της χρόνο. Τέλος, παρατηρήθηκε πως με την επανάληψη τα παιδιά κατακτούσαν κάθε φορά και άλλους στόχους, το καθένα με το δικό του ρυθμό. Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα του σούπερ μάρκετ, άλλο παιδί εξοικειωνόταν ακόμα με τους κανόνες, άλλο τους είχε ήδη κατακτήσει και έπαιρνε πρωτοβουλίες για τροποποιήσεις και άλλο βρισκόταν σε διαδικασία βελτίωσης ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, για παράδειγμα της γραφής.

4. Κάλυψη κινητικών αναγκών

Η κίνηση είναι σημαντική για τη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και ιδιαίτερα των νηπίων. Παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις που οι κινητικές ανάγκες των παιδιών δεν είχαν καλυφθεί, οι δραστηριότητες δεν παρουσίαζαν επιτυχία, αφού αδυνατούσαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους.

Αυτό συνέβαινε κάποιες φορές και με συγκεκριμένες κινητικές δραστηριότητες. Συγκρίνοντας, για παράδειγμα, τις δύο πρώτες δραστηριότητες, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η έντονη κίνηση ενδιέφερε περισσότερο τα παιδιά και αύξανε την ενεργή τους συμμετοχή πετυχαίνοντας τους στόχους της. Η ανάγκη των παιδιών να κάνουν “σώμα” κάθε τους γνώση παρατηρήθηκε διάχυτα σε κάθε δραστηριότητα. Είναι, επομένως, εμφανής η τάση των παιδιών να συνδυάζουν το τραγούδι ή τη (μουσική) ακρόαση με κίνηση (Ράπτης, 2015). Φάνηκε, επίσης, πως όταν οι δραστηριότητες επέτρεπαν στα παιδιά να κινούνται αυθόρμητα και δημιουργικά, οπότε κάλυπταν την έμφυτη ανάγκη τους να εν-σωματώνουν τη γνώση, τα παιδιά στο σύνολό τους έδειχναν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής και ευχαρίστησης. Για παράδειγμα, όταν προτάθηκε από τη νηπιαγωγό να μιμηθούν τα παιδιά πως κρατούν ένα μουσικό όργανο, στη δραστηριότητα «Η παρτιτούρα», ή όταν προτάθηκε να μιμηθούν την κίνηση ζωγραφικής με πινέλο, στη δραστηριότητα «Ένα χρώμα από...», φάνηκε η αύξηση της συμμετοχής και της ευχαρίστησης στο σύνολο των παιδιών.

5. Σύνδεση με περιβάλλον και προϋπάρχουσα γνώση

Ο τελευταίος σημαντικός τομέας που αναδείχθηκε από την παρατήρηση των δραστηριοτήτων ήταν η σύνδεση με το περιβάλλον και την προϋπάρχουσα γνώση. Παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες που αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών ανασύροντάς την, η οποία σε πολλές περιπτώσεις είχε αποκτηθεί στο πλαίσιο

προγενέστερων δραστηριοτήτων, κατάφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό να εμπλέξουν τα παιδιά και να φτάσουν τους γνωστικούς τους στόχους συγχωνεύοντας την τέχνη με άλλα μαθησιακά πεδία (LaJevic, 2013), προσφέροντας έτσι ένα διαθεματικό πλαίσιο μάθησης (Silverstein & Layne, 2010).

Αυτή η διαθεματικότητα φάνηκε ιδιαίτερα σημαντική και όσον αφορά στη σύνδεση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με το σχολικό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε εξάλλου ότι παρόλο που το σχολείο αποτελεί βασικό περιβάλλον όπου αναπτύσσονται οι δεξιότητες του γραμματισμού, το οικογενειακό περιβάλλον είναι εξίσου σημαντικό (Da Graça & Pinto, 2005), γεγονός που υποστηρίζει και ο εποικοδομητισμός όταν αναφέρει τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα που μπορούν να προσφέρουν οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Hui et al., 2011). Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού η οποία επισημαίνει, ανάμεσα σε άλλα, και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Παπούλια-Τζελέπη, 2001), υπενθυμίζοντας πως η κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μια διαδικασία που συμβαίνει διαρκώς και ξεκινά πολύ πριν την εισαγωγή του ατόμου στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (LaJevic, 2013. Silverstein & Layne, 2010).

Εν κατακλείδι, όταν η δομή των δραστηριοτήτων εμπεριέχει χαρακτηριστικά που δημιουργούν μια διαδικασία βιωματική και παιγνιώδη, επιτρέπει την προσωπική έκφραση και ανάληψη πρωτοβουλιών, προσφέρει χώρο σε όλες τις ταυτότητες, στάσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές, καλύπτει τις προσωπικές ανάγκες και αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση, ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών, έχει μια ροή κυκλική, με αρχή, μέση και τέλος που επαναλαμβάνεται, τότε επιτρέπει στα παιδιά να προβλέπουν, ελέγχουν, σχεδιάζουν, πραγματοποιούν, αξιολογούν και επαναδοκιμάζουν όλα τα στάδιά της και δε μπορεί παρά να λειτουργεί συμπεριληπτικά και με θετικά αποτελέσματα στην εξατομικευμένη αλλά ταυτόχρονα και στη συνεργατική μάθηση.

2ο ερευνητικό ερώτημα: Διευκολύνει η εισαγωγή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων τη γλωσσική εκμάθηση όλων των παιδιών;

Αναφορικά με τις μουσικές δραστηριότητες, τα παιδιά καλλιέργησαν δεξιότητες ερμηνείας των ιδεών, επικοινωνίας και παρατήρησης του κόσμου (Farokhi & Hashemi,

2012) και ενθαρρύνθηκαν ώστε να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Žemberová, 2014), ενώ τις αφηγήθηκαν (μουσικά) (Ρεράκη, 2011). Ενδεικτική ήταν η δραστηριότητα «Η Άννα στο δάσος», κατά την οποία όλα τα παιδιά είχαν την ανάγκη η ιδέα τους να ενσωματωθεί στη μουσική αφήγηση, προσφέροντας το καθένα το δικό του λιθαράκι στο εννοιολογικό χτίσιμο της έννοιας «καλοκαίρι». Στη δραστηριότητα «Ντο, ρε μι», αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσα από τον ήχο που παράγουν (Ράπτης, 2016), ενώ καλλιέργησαν και τη μνημονική τους ικανότητα και το συλλαβισμό μέσω της μουσικής (Stokes, 2008). Αντίστοιχα οφέλη είδαμε πολύ χαρακτηριστικά και στη δραστηριότητα «ο ψύλλος», στην οποία τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να συλλαβίσουν και να τεμαχίσουν τον μουσικό ήχο, με αποτέλεσμα η Κατερίνα, να συνειδητοποιήσει τη σημασία που έχει η θέση των τεμαχίων κατά τη φωνημική εκφορά και τη σύνδεση γραφήματος- φωνήματος. Η συνειδητοποίηση αυτή υπενθυμίζουμε πως είχε ως επακόλουθο τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής της. Τα παιδιά, επίσης, εξασκήθηκαν μουσικά και βελτίωσαν την ακουστική τους επεξεργασία σε επίπεδο ρυθμού, τονικότητας και επεξεργασίας της μελωδίας, με αποτέλεσμα την βελτίωση ακουστικών και φωνημικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της γλώσσας και της ανάγνωσης (Gaab et al., 2005). Όπως για παράδειγμα, στην μουσικοκινητική δραστηριότητα «Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και δάχτυλα», κατά την οποία μέσω της επανάληψης τα παιδιά συντονίστηκαν σε ρυθμό, τονικότητα, μελωδία, τραγούδι, και εξασκήθηκαν σε βασικές ποιότητες του ήχου που μοιράζονται η γλώσσα και η μουσική. Έτσι, επιβεβαιώνεται πως η εγγύτητα των δύο όρων, μουσικής και γλώσσας, στα δομικά τους χαρακτηριστικά, εξυπηρετεί την εκμάθηση και των δύο και συνδέεται με τη βασική αρχή που προέκυψε από την έρευνά μας για τη μαθησιακή ανάγκη κάλυψης κινητικών αναγκών, δηλαδή, της δυνατότητας γνώσης μέσω των αισθήσεων και μάλιστα μέσω της αίσθησης της κίνησης. Σύμφωνα με τον Dalcroze (οπ. αναφ. στο Ράπτης 2015), ο οποίος εισήγαγε τον όρο κιναισθησία στη μουσική παιδαγωγική, τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα βασικές μουσικές παραμέτρους, όπως το τέμπο, τον ρυθμό, τη δυναμική και τον τονισμό, όταν τις εν-σωματώνουν. Όπως αναφέραμε παραπάνω, η γλώσσα και η μουσική μοιράζονται αυτές τις βασικές παραμέτρους, καθώς και η γλώσσα ως ήχος έχει μουσικότητα, δηλαδή τονισμό, ρυθμό, τέμπο και δυναμική. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η κιναισθησία εξυπηρετεί τα παιδιά στο να αντιληφθούν βαθύτερα και την μουσική και την ίδια τη γλώσσα.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αξιοποίησαν τα εικαστικά, και πιο συγκεκριμένα στη δραστηριότητα «Πες ένα γράμμα χωρίς να κοιτάς..», τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τον οπτικό γραμματισμό και την οπτική γλώσσα (Eisner, 2008), κατανόησαν πλήθος οπτικών πληροφοριών (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011), τις αναγνώρισαν και τις συνέδεσαν με ήχο ή έννοια. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενθουσίασε τα παιδιά, είχε πλήθος συνδέσεων με διάφορα ερεθίσματα, και αποτέλεσε γέφυρα και διασύνδεση αντικειμένων και εννοιών. Γι' αυτό και αναδύθηκε από αυτήν η ανάγκη των παιδιών να την εξελίξουν. Στην αναδύομενη εικαστική δραστηριότητα «το αλφαβητάρι μας», τα παιδιά εξέφρασαν απόψεις, προβληματισμούς, σκέψεις σε σχέση με τα έργα τους (Sousa, 2012) και δημιούργησαν οπτικές αναπαραστάσεις για να συνοδεύσουν το γραπτό λόγο τους, πράγμα το οποίο διευκόλυνε και ενίσχυσε τη γραπτή τους ενημερότητα (Trainin και συν., 2006) και τη μνημονική τους ικανότητα (Wolfe, 2010). Συμπερασματικά, όπως αναφέρει και ο Χρηστάκος (2010), οι εικαστικές δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά τη γλωσσομάθεια όλων των παιδιών καθώς στο πλαίσιο αυτών αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές ικανότητες όλων των παιδιών χωρίς το γλωσσικό επίπεδο των μαθητρι(ρι)ών να αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης και διακρίσεων. Τα ίδια τα εικαστικά έργα, ως συμβολικές γλώσσες, πλαισιώνουν τη γλώσσα και βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με ασφάλεια και αμεσότητα.

Στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που εμπειρεύσαν τεχνικές θεάτρου, τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι μίμησης, διερεύνησαν γλωσσικά και σωματικά γεγονότα, ζητήματα και σχέσεις της πραγματικής ζωής (Tsiaras, 2016), διαπραγματεύτηκαν ερμηνείες και απόψεις των άλλων παιδιών (Schneider et al., 2006) και οικοδόμησαν τη γνώση τους για νέες έννοιες και λέξεις μέσα από την προσωπική εμπλοκή σε αλληλεπιδραστικές παιγνιώδεις συνθήκες μίμησης (Hui et al., 2011). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το χτίσιμο εμπειριών γύρω από την έννοια «καλοκαίρι» κατά την αντίστοιχη δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού. Τέλος, τα παιδιά εξάσκησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσα από την πολυεπίπεδη και διαπροσωπική επικοινωνία (Mages, 2018) που παρέχεται σε παιχνίδια ρόλων. Αξιοσημείωτη ήταν η περίπτωση της Ανατολής, η οποία στη δραστηριότητα «σούπερ μάρκετ» επιδίωξε τη γλωσσική επικοινωνία και συμμετείχε με τον τρόπο της στο ρόλο.

Συγκεντρώνοντας τα γλωσσικά οφέλη που παρουσιάστηκαν σε κάθε επιμέρους τέχνη παραπάνω, συμπεραίνουμε πως όλα τα παιδιά ωφελήθηκαν γλωσσικά από τις δραστηριότητες που εμπεριείχαν τέχνες, επομένως, επιβεβαιώνουμε με την παρούσα έρευνα τον θετικό ρόλο των τεχνών στη γλωσσική ανάπτυξη όλων των παιδιών.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Διευκολύνει η εισαγωγή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων την ενεργή συμμετοχή, αλληλεπίδραση και συμπερίληψη όλων των παιδιών;

Οι προαναφερθείσες μαθησιακές αρχές που εμφανίστηκαν στο πλαίσιο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθούν υπόψιν, εφόσον προσφέρουν δυνατότητες, τόσο στις γλωσσικές και επικοινωνιακές διαστάσεις όσο και στις διαστάσεις συμπερίληψης, τομείς αλληλένδετους. Έτσι, οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν βοήθησαν τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν πρωτοκοινωνικές συμπεριφορές, και να αντιληφθούν τη θέση τους στην ομάδα (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Παράλληλα, όντας βιωματικές, πολυτροπικά εκφραστικές και παιγνιώδεις καλλιέργησαν ένα ασφαλές πλαίσιο συμπερίληψης (Σκούρτου, 2009). Καθώς ήταν κατά βάσιν ομαδικές, δημιούργησαν την αίσθηση του ανήκειν σε μια μικροκοινωνία, αυτή της ομάδας τάξης. Επίσης, λήφθηκαν υπόψιν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η προϋπάρχουσα γνώση τους και αξιοποιήθηκαν οι ιδέες και προτάσεις τους, σύμφωνα με τις αρχές του διαθεματικού ενιαίου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο (Μουσένα, 2017). Έτσι, τα παιδιά, βασισμένα στις γνώσεις που ήδη έχουν αποκτήσει στο κοινωνικό τους περιβάλλον, καλούνται να (συν)κατασκευάσουν νέα νοήματα της πραγματικότητας με τρόπους διασκεδαστικούς και προσαρμοσμένους στις ανάγκες και επιθυμίες τους. Αυτή η ενεργή συμμετοχή και διάδραση που ενθαρρύνεται με τα εργαλεία των τεχνών οδηγεί στην κάλυψη γνωστικών στόχων και, πιο συγκεκριμένα, γλωσσικών στόχων γραφής και ανάγνωσης. Την ίδια στιγμή οδηγεί στην υπέρβαση των γλωσσικών εμποδίων και στην επικοινωνία, είτε λεκτική είτε μη λεκτική, και επομένως τη συμπερίληψη. Αξίζει να θυμηθούμε σε αυτό το σημείο την τοποθέτηση της Κατή (2000), μεταξύ άλλων, όταν επισημαίνει τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αφού συνιστά βασική μέθοδο επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον και μέσο συμμετοχής σε αυτό. Ουσιαστικά η αίσθηση επικοινωνίας που προσφέρει η τέχνη και η ανάγκη για ενίσχυσή της, οδηγεί και σε ένα νέο ενδιαφέρον για την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων.

Τέθηκαν, επίσης, ρεαλιστικοί στόχοι και αξιοποιήθηκε η αξία της επανάληψης, ώστε τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή και ικανά να αναγνωρίσουν και διαχειριστούν μια συνθήκη (Ράπτης, 2015). Μέσα από μια δραστηριότητα που έχει γίνει κτήμα των παιδιών, είναι δυνατό να προστεθούν σταδιακά οι γλωσσικοί στόχοι, οι οποίοι δύναται να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά. Αυτή τη θέση επιβεβαιώνουν οι παρατηρήσεις, ειδικότερα όσον αφορά στην Ανατολή, που μέσα από το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι βρήκε τον χώρο να προσπαθήσει να επικοινωνήσει και έκανε μεγάλα γλωσσικά, συμπεριφορικά, επικοινωνιακά, καθώς και γνωστικά βήματα. Σύμφωνα μάλιστα με τους Bhide et al. (όπ. αναφ. στο Παρθενίδης, 2019) η συμμετοχή παιδιών με ΕΕΑ σε μουσικές δραστηριότητες επιδρά θετικά στην εξοικείωση και αναγνώριση γλωσσικών μονάδων του προφορικού λόγου, προσφέροντας έτσι, σημαντική βελτίωση σε τομείς της φωνολογικής ενημερότητας.

Αλλά και για τα δίγλωσσα παιδιά, Φάνη, Ιόλη, Άκη, Κατερίνα, ήταν σημαντικές οι προσπάθειες και η πρόοδος στην ελληνική γλώσσα, η οποία λειτουργεί ως το επίσημα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας (Ellis, 1994). Η ανάγκη για επικοινωνία με κοινό στόχο το παιχνίδι και το χτίσιμο σχέσεων με την ομάδα, εντείνει και γεμίζει με νόημα τις προσπάθειές τους, ενώ ενισχύουν τη θετική τους στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον συνολικά (Hancock & Wright, 2018) και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόοδο. Σε αυτό συμφωνεί και ο Deasy (2002), όταν αναφέρεται στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το σχολείο και την ακαδημαϊκή μάθηση, ιδιαίτερα για τα παιδιά που βρίσκονται σε μη προνομιακή θέση, μέσα από την εισαγωγή των τεχνών στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ως αισθητηριακές, ασφαλείς και πολυτροπικά εκφραστικές εμπειρίες συλλογικής εξερεύνησης και ανακάλυψης, οι δραστηριότητες που εμπεριείχαν τέχνες φάνηκε να βοηθούν τα παιδιά αυτά ώστε να έχουν θετικότερα συναισθήματα, όπως ενδιαφέρον, χαρά και υπερηφάνεια για την συμμετοχή, ενώ παράλληλα φάνηκε να επιδεικνύουν άρα και να έχουν κατακτήσει καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες (Brown και Sax, 2013). Συγκεκριμένα οι μουσικές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητριών και τη γνώση της γλώσσας την οποία κλήθηκαν να μάθουν, αποτέλεσαν για όλες και όλους πηγή έμπνευσης, κινητοποίησης, ευχαρίστησης και ευνοϊκότερης προδιάθεσης απέναντι στη μάθηση (Binns, όπ. αναφ. στο Πεταλά, 2020). Με άλλα λόγια, κατασκευάζοντας ένα ασφαλές περιβάλλον, τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν και να επικοινωνήσουν με τρόπους που προσφέρουν οι τέχνες,

αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις γλωσσικές τους δεξιότητες για να εξερευνήσουν και λεκτικούς τρόπους, κάτι που έχει ιδιαίτερη αξία σε παιδιά που ανήκουν, θα μπορούσαμε να πούμε, σε κοινωνικές ομάδες που τείνουν να περιθωριοποιούνται στο κοινωνικό μας πλαίσιο, όπως είναι τα δίγλωσσα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή τα παιδιά με ΕΕΑ. Βάσει όλων των παραπάνω, επιβεβαιώνεται ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας των τεχνών, ενώ υπογραμμίζεται ιδιαίτερος η αύξηση ενδιαφέροντος των παιδιών για συμμετοχή (Deasy, 2002).

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει προτίμηση από μέρους των παιδιών σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν τέχνες και κίνηση σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους εκμάθησης της γλώσσας (φύλλο εργασίας, μάθημα);

Οι παρατηρήσεις μας και οι απόψεις που μοιράστηκαν τα ίδια τα παιδιά οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι δραστηριότητες που εμπεριέχουν τέχνες και κίνηση αντιμετωπίζονται με θετικότερο τρόπο από ό,τι οι παραδοσιακές μέθοδοι εκμάθησης γλώσσας, αφού έχουν περισσότερο νόημα για τα ίδια και ανταποκρίνονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο στις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών. Αξιολογώντας το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών στη δραστηριότητα της αυτοαξιολόγησης, και λαμβάνοντας υπόψη κάποιους παράγοντες επιρροής, όπως αναφέρθηκαν στο σημείο της αξιολόγησης και ερμηνείας της δραστηριότητας, σύμφωνα και με τον κατάλογο διαστρέβλωσης απαντήσεων του Javeau (1996), συμπεραίνουμε πως τα ίδια τα παιδιά αξιολογούν ως λιγότερο ελκυστικές για αυτά τις δραστηριότητες του μαθήματος και συζήτησης στην παρεούλα καθώς και τα φύλλα εργασίας. Ταυτόχρονα φάνηκε πως αυτές οι δραστηριότητες είχαν μια άνοδο προτιμήσεων στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τη μάθηση και τη γλώσσα. Αυτό το ερμηνεύουν η ερευνήτρια και η κριτική φίλη ως αποτέλεσμα της εσωτερικευμένης γνώσης που έχουν τα παιδιά από τους γονείς και εκπαιδευτικούς τους πως οι εργασίες και το μάθημα είναι σημαντικές διαδικασίες για το σχολείο και για' αυτό, παρότι δήλωσαν πως κουράζονται ή βαριούνται, είναι υποχρεωτικό να τις κάνουμε για να μάθουμε. Αυτή η ενήλικη άποψη έχει επηρεάσει την αντίληψη των παιδιών για τα οφέλη αλλά μόνο εν μέρει το συναίσθημά τους. Το συναίσθημά τους αποτυπώθηκε στις απαντήσεις στην ερώτηση «Τι κάνουμε στο σχολείο και σου αρέσει;», ενώ οι ενσωματωμένες υπεραξίες των σημαντικών άλλων αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιο σε βοηθάει να μιλάς και να γράφεις;». Ένα πολύ σημαντικό εύρημα, λοιπόν, προέκυψε εδώ, εφόσον αποδεικνύεται πως τα παιδιά υιοθετούν

αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων, ως σημαντικών άλλων στη γνωστική τους πορεία αλλά ο τρόπος που βιώνουν την καθημερινότητα στο νηπιαγωγείο μπορεί να θέτει άλλες προτεραιότητες. Επιβεβαιώνεται, επομένως, η μελέτη των Brown και Sax (2013), η οποία έδειξε πως τα παιδιά παρουσίασαν θετικότερα συναισθήματα, όπως ενδιαφέρον, χαρά και υπερηφάνεια για την συμμετοχή, στο πρόγραμμα που εμπειρείχε τέχνες, συγκριτικά με το πρόγραμμα που δεν εμπειρείχε.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Αναφορικά με το σχεδιασμό της έρευνας και την πραγματοποίησής της, περιοριστικός παράγοντας ήταν η έκτακτη συνθήκη πανδημίας, λόγω του COVID-19, που επηρέασε ολόκληρο τον πλανήτη και δημιούργησε συνθήκες τηλεκαίδευσης σε κάθε γωνιά της Γης. Η πρωτοφανής αυτή παγκόσμια συνθήκη εγκλεισμού και ταυτόχρονα τηλεκαίδευσης είχε αντίκτυπο και στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αλλά και στα ίδια τα παιδιά, με τρόπους που ακόμη δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος. Σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα, το πλάνο πραγματοποίησής της στη σχολική τάξη αφορούσε το δεύτερο τρίμηνο εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει χρόνος για επανεξέταση των αποτελεσμάτων στην ίδια ομάδα. Κάτι τέτοιο δεν μπόρεσε να γίνει γιατί τα σχολεία εκείνη την περίοδο λειτουργούσαν υπό το καθεστώς της τηλεκαίδευσης. Ακόμα και όταν τα σχολεία ξεκίνησαν ξανά τη δια ζώσης λειτουργία τους, υπήρχε διαρκώς ο φόβος του επανακλεισίματος της σχολικής μονάδας και επαναφοράς της τηλεκαίδευσης. Έτσι, ο χρόνος παρατήρησης αναγκαστικά μειώθηκε δραματικά, ώστε να τοποθετηθεί σε μια περίοδο που κρινόταν ασφαλής και που πιθανολογούνταν ότι δε θα γινόταν διακοπή της έρευνας.

Η συνθήκη COVID- 19 δυστυχώς είχε αντίκτυπο και στην επικοινωνία με τους γονείς. Λόγω της αλλαγής του πρωτοκόλλου επικοινωνίας, δεν ήταν εφικτή η δια ζώσης επικοινωνία με τους γονείς για το μεγαλύτερο διάστημα του σχολικού έτους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να μην είναι εφικτή μια πιο προσωπική, άμεση και φιλική συζήτηση δια ζώσης για να διερευνηθούν οι γλωσσικές εμπειρίες των δίγλωσσων παιδιών, όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί. Αντ' αυτού ήταν δυνατή η τηλεφωνική επικοινωνία, η οποία όμως δεν επιλέχθηκε από την ερευνήτρια διότι έκρινε πως το κλίμα δεν θα ήταν ιδιαίτερα προσιτό, μιας και δεν είχε προηγηθεί καμία δια ζώσης επαφή.

Σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο, η συνθήκη COVID-19 έφερε πολλές αλλαγές, με σημαντικότερη την τηλεεκπαίδευση, μια νέα μορφή εκπαίδευσης, άγνωστη για όλο τον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό. Κατά δεύτερον, τα μέτρα για τον COVID-19 επηρέασαν τις συνθήκες της δια ζώσης εκπαίδευσης. Διαμορφώθηκε ένα αυστηρό πλάνο χρήσης και απολύμανσης αντικειμένων. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, τα αντικείμενα στο χώρο, μεταξύ άλλων, έπρεπε να μην είναι υφασμάτινα (οπότε τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δεν ήταν διαθέσιμο για τα παιδιά υλικό αμφίεσης και μεταμφίεσης, ούτε λούτρινα κουκλάκια ή άλλα αντικείμενα που δεν μπορούσαν να καθαριστούν). Τα διαθέσιμα αντικείμενα έπρεπε να απολυμαίνονται καθημερινά και να μην υπάρχει κοινή χρήση από παιδί σε παιδί. Αυτή η συνθήκη επηρέασε πολύ τον τρόπο λειτουργίας των γωνιών και του διαθέσιμου υλικού σε αυτές. Η νέα αυτή συνθήκη ήταν τόσο απαιτητική που κατέληγε εξουθενωτική και για τις εκπαιδευτικούς και για τα ίδια τα παιδιά, καθώς η ανάγκη τους για έκφραση και επαφή περιοριζόταν με διάφορους τρόπους. Επίσης, γινόταν σύσταση για αποφυγή σωματικής επαφής και για εύρεση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που θα διευκόλυναν αυτή τη σύσταση. Ταυτόχρονα οι μαθητ(ρι)ές καθώς και οι εκπαιδευτικοί φορούσαν μάσκες προστασίας. Η επικοινωνία και επαφή λόγω των παραπάνω ήταν εξαιρετικά δύσκολη. Οι παραπάνω περιορισμοί από τη μια επηρέασαν την καθημερινότητα και την επικοινωνία των παιδιών, από την άλλη έφεραν σημαντικά προβλήματα την έρευνα, τόσο στο επίπεδο της υλοποίησης των δράσεων, όσο και στο επίπεδο της παρατήρησης.

Άλλοι παράγοντες που ίσως επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας είναι τα εσωτερικευμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις που η ίδια η ερευνήτρια και η κριτική της φίλη έχουν, κάποια από τα οποία, παρά την εστιασμένη προσοχή τους ώστε να τα αναγνωρίσουν και να τα αποδομήσουν, μπορεί να αποτέλεσαν τυφλά σημεία και να λειτούργησαν ως πρίσμα αντίληψης της πραγματικότητας. Με την ίδια λογική χρειάζεται να λάβουμε υπόψιν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το αίσθημα της απογοήτευσης, εάν κάτι δεν πήγαινε όπως είχε σχεδιαστεί ή δε συναντούσε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Και εδώ, αναφερόμαστε στα τυφλά σημεία, και όχι στη συνειδητή αποδόμηση.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να είχε πραγματοποιηθεί η έρευνα και σε άλλη ομάδα παιδιών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης αποτελεσμάτων μεταξύ τους.

9. Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και τους περιορισμούς που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά σε κάποιες προτάσεις για μελλοντική μελέτη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Πρώτον, αν και οι δραστηριότητες που προτάθηκαν διερευνήθηκαν σε βάθος, δεν έγινε το ίδιο και με τις παραδοσιακές σχολικές δραστηριότητες γλωσσικής εκμάθησης. Θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να παρατηρηθούν εξίσου και δραστηριότητες παραδοσιακής σχολικής εκμάθησης γλώσσας ή και γίνει σύγκριση σε δύο διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα που εφαρμόζουν τις δύο προσεγγίσεις. Πιθανώς μια τέτοια έρευνα να αναδείκνυε ενδιαφέρουσες πτυχές που δεν είχαμε τη δυνατότητα να εξετάσουμε, τόσο σε ζητήματα γνωστικών στόχων και ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και συμπερίληψης. Η παρατήρηση αυτή θα είχε επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον να γίνει και σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, στο προσχολικό τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του παιδικού σταθμού. Κι αυτό γιατί τότε είναι που τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τις “εργασίες” και την “παρεούλα”. Τότε ίσως είναι πιο εμφανείς οι προσωπικές διαθέσεις των παιδιών και λιγότερο εσωτερικευμένες οι απόψεις των ενηλίκων, (εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων), οι οποίοι λειτουργούν ως σημαντικοί άλλοι για το παιδί. .

Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο τα ερωτήματά μας να διερευνηθούν και από τη σκοπιά των ανωτέρω σημαντικών άλλων, των εκπαιδευτικών και κυρίως των γονέων και κηδεμόνων. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει, για παράδειγμα, μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς και γονείς ή ακόμα και με άνοιγμα του σχολείου και κάλεσμα των γονέων για συμμετοχή στην ίδια την έρευνα δράσης. Θα ήταν, τέλος, σημαντικό να εξεταστούν οι περιορισμοί που έθεσε η πανδημία Covid-19 στην επικοινωνία, μεταξύ άλλων, και να μελετηθεί το θέμα που εξετάζουμε από αυτή τη σκοπιά, εξερευνώντας πιθανά οφέλη των τεχνών στις νέες συνθήκες τηλεκπαίδευσης που κληθήκαμε και ίσως θα κληθούμε ξανά στο μέλλον να προσαρμοστούμε.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2002(4), 23-44.

Βαρλοκόστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βασιλειάδου, Μ. (2018). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο προσέγγισης των θεμάτων του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για συμπερίληψη των παιδιών όλων των ικανοτήτων και αύξηση της συμμετοχής τους στην τυπική τάξη του νηπιαγωγείου* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου].

<http://hdl.handle.net/11128/3524>

Βήχου, Ε. (2019). *Πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα ως μέσα για την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πολιτικές εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Συγκριτική μελέτη Ελλάδα-Σουηδία-Γερμανία* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Πειραιώς].

https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12415/Vichou_16005.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg

Γιαννικοπούλου, Α. (2004). Η ανάδυση του γραμματισμού στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Παπαλεοντίου – Λουκά, Ε. (επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου* (σσ. 123-151). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γραφάκου, Ε., & Λαμπίτση, Β. (2011). *Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση*.

Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/paidagogiko-institutouto-2011.pdf>

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί*

Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. ΟΕΔΒ Αθήνα.

Ζαχαριά, Α. (2014). *Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων:*

απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης [Μεταπτυχιακή Διπλωματική,

Πανεπιστήμιο

Θεσσαλίας].

[https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45709/13750.pdf?sequence=1&isAl](https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45709/13750.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[lowed=y](https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45709/13750.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ζωγράφου Καλδέλλη, Μ. (2020). *Οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία*

του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες ή αναπηρίες [Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24056>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Σειρά

Επιστημονική

Βιβλιοθήκη.

Εκδόσεις

Κριτική.

<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15539>

Καλαντζής, Κ. (2012). *Οπτικός πολιτισμός και ανθρωπολογία*. Στο Γιαλούρη, Ε. (Επιμ.)..

Υλικός Πολιτισμός: Η Ανθρωπολογία στη Χώρα των Πραγμάτων, (σσ. 171-213).

Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

- Κιτσαράς, Γ. (2000α): Γραφή και ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: Χαράς Ευαγγέλια ή το πρόβλημα: Α' Το πρόβλημα κατά το παρελθόν. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 15, 44-46.
- Κιτσαράς, Γ. (2000β): Γραφή και ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: Χαράς Ευαγγέλια ή το πρόβλημα: Β' Το πρόβλημα σήμερα. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 15, 30-33.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κονδύλη, Μ. (2000). *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονδύλη, Μ. (2001). Ερευνητικές προϋποθέσεις και εφαρμογές για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Στο Κούρτη, Ε. (Επιμ.), *Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τόμος Α' Διδακτική Μεθοδολογία*, (σσ. 45-53). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης, Ν. (2010). Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα. *Νέα Παιδεία*, 136, 85-94.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουτσουράκη, Σ. (2001). Αναδυόμενος γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2-3, 59-76.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαγοπούλου, Ε. (2017). *Ο ρόλος της τέχνης στην εκμάθηση μιας γλώσσας: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές δημοτικού με την χρήση μουσικής*

[Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/662>

Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* 4 (1), 3-34.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σσ. 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μεμή, Μ. Α. Ι. (2012). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμβολή της μουσικής στη διαπολιτισμικότητα* (No. GRI-2012-9707) [Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] <http://ikee.lib.auth.gr/record/130831>

Μιχαηλίδου, Μ. (2018). Η μουσική και το τραγούδι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας [Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας] <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1003>

Μουρατίδου, Δ. (2019). *Τα μαθήματα Τεχνών στην Εκπαίδευση* [Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1539>

Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς-Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αυτοέκδοση.
- Παπούλια-Τζελέπη Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παρθενίδης, Δ. (2019). *Η σχέση της μουσικής ακουστικότητας και της φωνολογικής ενημερότητας σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή/και αναπηρία: μια διερευνητική μελέτη* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23307>
- Πατσιαρίκα, Α. (2014). *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης: επαφή ελληνικής γλώσσας και αγγλικής* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16581>
- Πεταλά, Κ. (2020). Η τέχνη στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενήλικους πρόσφυγες και μετανάστες. Στο Binns, H. (ed.). *Music: why it affects us, how society uses it, and how this knowledge may benefit educators*. In Fonseca-Mora, C. & Gant, M. (Ed.s), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (pp. 7-23). Cambridge: Scholars Publishing.
- [Μεταπτυχιακή Διπλωματική, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο] https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/46958/1/122218_%ce%a0%ce%95%ce%a4%ce%91%ce%9b%ce%91_%ce%9a%ce%a5%ce%a1%ce%99%ce%91%ce%9a%ce%97.pdf
- Ράπτης, Θ. (2016). Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής*

Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση), (σσ. 410-418).

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική-Μια συστηματική προσέγγιση, με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφευς.

Περάκη, Β. (2011). Ο ρόλος του ρυθμού στην ανάπτυξη της μουσικής και γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Στο Αργυρίου Μ., Καμπύλης Π. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Θ.Δραγώνα Ε.Σκούρτου, Α.Φραγκουδάκη (Επίμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ. 220-224). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σκούρτου, Ε. (2009). Η Γλωσσική Πολυμορφία στο Ελληνικό Σχολείο – Αντιφάσεις και Προοπτικές. Στο: Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στεργίου Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ - Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα Ε. (2001): *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα Ε. (2004): Ο γραπτός λόγος στα Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη νέα χιλιετία. Στο Παπούλια-Τζελέπη Π. – Τάφα Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τζιβινίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1989), Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής Π.Δ. 486/1989.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1991): Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο: Βιβλίο Νηπιαγωγού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. [Υπ. Απ. Γ1/58 (ΦΕΚ 93/τ.Β'/10-2-1999)]
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. [Υπ. Απ. Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003)]
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί -Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β.
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/odigos_ekpaideytikou.pdf
- Χρηστάκος, Γ. & Αμπάντη, Α. (2010), Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και Εικαστική Αγωγή - Ένα project με εργαλείο τον χάρτη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών (με κριτές)*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του ΥΠΕΠΘ, 12, 87-102. http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf

- Adajian, T. (2018). The Definition of Art, in E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/art-definition>
- Alexander, K., & Day, M. (1991). *Discipline-based art education: A curriculum sampler*, Los Angeles: Getty Publications.
- Angrosino, M.V. (2007). *Naturalistic Observation*, New York: Routledge.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bayri, G. (2010). The student perception of visual arts in the speaking classroom. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(11), 166-180.
- Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29-60.
- Brandt, A. K., Slevc, R., & Gebrian, M. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in psychology*, 3, 327.
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 337-346.
- Bousset, J.P, Macombe, C. & Taverne, M. (2005), *Participatory methods, guidelines and good practice guidance to be applied throughout the project to enhance problem definition, co-learning, synthesis and dissemination*. SEAMLESS Report No.10, SEAMLESS integrated project, EU 6th Framework Programme.

- Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used to Teach Reading? *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, 167-178.
- Chomsky, N. (2008). *Γλώσσα και Νους*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση-Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Da Graça, M., Pinto, L. C. (2005). Looking at Reading and Writing Through Language. In Rijlaarsdam, G., Bergh, H., & Couzijn, M. (Eds.). *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (pp. 31-46). New York: Springer Science & Business Media.
- Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2003). Preparing Early Childhood to Use Art in Teachers the Classroom. *Art Education*, 56(4), 12-18.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00043125.2003.11653505>
- Daucher, H. & Rudolf, S. (2009). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington: Arts Education Partnership
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005a). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005b). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Thousand Oaks: Sage.
- Eisner, E. W. (2008). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Ellis R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eubanks, P. (2002). Students Who Don't Speak English How Art Specialists Adapt Curriculum for ESOL Students. *Art Education*, 55(2), 40-45.
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 923-926.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.170>
- Fischer, F., Kollar, I., Mandl, H., & Haake, J. (Eds.). (2007). *Scripting computer-supported collaborative learning: Cognitive, computational and educational perspectives*. New York: Springer Science & Business Media.
- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington: Arts Education Partnership.
- Fontana, A & Frey, J. H. (1993). *Interviewing: The art of science*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47–78). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children*. Victoria: Cengage Learning.
- Gaab, N., Tallal, P., Kim, H., Lakshminarayanan, K., Archie, J. J., Glover, G. H., & Gabrieli, J. D. E. (2005). Neural correlates of rapid spectrotemporal processing in musicians and

nonmusicians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 82-88.

<https://doi.org/10.1196/ANNALS.1360.040>

Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gold, R.L. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36(3), 217-223.

<https://doi.org/10.2307/2573808>

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview), In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader*, 321-335. Victoria: Deakin University Press.

Hancock, D. R., & Wright, S. W. (2018). Enhancing early childhood development through arts integration in economically disadvantaged learning environments. *The Urban Review*, 50(3), 430-446. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0440-y>

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4(4), 225–238. <https://doi.org/10.1002/casp.2450040403>

Hughes, D. & DuMont, K. (1993) Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21(6), 775–806. <https://doi.org/10.1007/BF00942247>

- Hui, A. N., Cheung, P. K., Wong, S. T., & WU, J. M. H. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2(1), 21-48.
- Huss, E. & Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4)-, 44-62
http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf
- Jackendoff, R. (2009). Parallels and nonparallels between language and music. *Music perception*, 26(3), 195-204.
- Javeau, J. (1996), *Conducting Research with Questionnaires*. Athens: Dardanos.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kember, D., Ha T.K., Lam B.H., Lee A., NG S., Yan, L. & Yum J. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481. <https://doi.org/10.1080/09650799700200036>
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planer*, Victoria: Deakin University Press.
- Kitzinger, J. (1994). *The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants*. *Sociology of health and Illness*, 16, 103-121. doi: 10.1111/1467-9566.ep11347023

- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177. <https://doi.org/10.1177/1541344610397663>
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krueger, R.A. (1988). *Focus Groups: A practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- LaJevic, L. (2013). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom? *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). <https://doi.org/10.21977/d99112615>
- LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.) (1993), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego, CA: Academic Press.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *The development of children*. Athens: Gutenberg.
- Ludke, K. M. & Weinmann, H. (2012). *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages - Teacher's Handbook*. Produced for the Comenius Lifelong Learning Project. http://emportfolio.eu/emp/images/stories/materials/EMP_Teachers_Handbook_Final_2012.pdf
- Lynne B., & Sean, L. (2010). *Defining Arts Integration*. Washington: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.006>
- Makkreel, R. A. (1996). The confluence of aesthetics and hermeneutics in Baumgarten, Meier, and Kant. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 54(1), 65-76. https://doi.org/10.1111/1540_6245.jaac54.1.0065
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and arts integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 55(2), 104-127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2000). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Merriam, S. B. & Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology? In E.W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp 56-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, DL (1990), *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Morgan, D.L. (1996). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage Publications
<https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483328164>
- National Council for Curriculum and Assessment (1999). “Visual Arts Education in the Primary Curriculum.” Government of Ireland.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1-32.
- Postic, M. & Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France.
- Resta, P. & Laferriere, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), 65-83. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9042-7>
- Robson, C. (2010). *Real-World Research—A Tool for Social Scientists and Professional Researchers* (Translated by Dalakou, V., Vasilikou, K.). Athens: Gutenberg.
- Roskos, K. A., Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2015). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. New York: Guilford Publications.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann.
- Schneider, J. J., Crumpler, T. P., & Rogers, T. (2006). *Process drama and multiple literacies: Addressing social, cultural, and ethical issues*. London: Heineman.

- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, *106*(2), 975-983.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, *39*(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(01)00081-4)
- Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). *What is arts integration*. Washington: The Kennedy Center for the Performing Arts.
- Sousa, D. (2012). *How the brain learns*. SAGE Publications.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart and Wiston.
- Sternberg, R. J. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Stokes, J. (2008). The effects of music on language acquisition. *CELE J*, *16*, 23-32.
- Taylor, P. (2012). *Researching drama and arts education: Paradigms and possibilities*. London: Routledge.
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography. Qualitative Research Methods*. Illinois: Sage Publications
- Thulasivanthana, U. (2020). Incorporating Visual Arts into English Language Teaching. *Shanlax International Journal of English*, *8*(4), 52-56.
<https://doi.org/10.34293/english.v8i4.3320>
- Trainin, G., Andrzejczak, N., & Poldberg, M. (2006). Visual arts and writing: a mutually beneficial relationship. *Arts & Learning Research Journal*, *21*(1), 139-156.

- Tsiaras, A. (2016a). Enhancing school-aged children's social competence through educational drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21(1), 111-125.
[https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(97\)00080-0](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(97)00080-0)
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*.
Open University press.
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. ASCD.
<https://eric.ed.gov/?id=ED512045>
- Žemberová, I. (2014). Art in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(3), 240-253.
- Zoss, M. (2009). Visual arts and literacy. In P. Smagorinsky (Ed.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 183-196). New York: Guilford

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης/ συγκατάθεσης γονέων/κηδεμόνων

για την έρευνα μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο:
«Η αξιοποίηση των τεχνών ως μέσο συμπερίληψης
για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο».

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Ονομάζομαι Μαργαρίτα Μπάτα και είμαι μια εκ των νηπιαγωγών του σχολείου του παιδιού σας. Παράλληλα είμαι και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και αυτή την περίοδο διεξάγω μια έρευνα που αφορά την αξιοποίηση των Τεχνών ως μέσο για την εκμάθηση της Γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Με τα παιδιά στο σχολείο αυτή τη χρονιά έχω αναλάβει κυρίως την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους μέσω δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τις Τέχνες, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι και τη Μουσικοκινητική. Καθώς η σχολική χρονιά φτάνει στο τέλος της, είναι πολύ σημαντικό να δούμε τι έχουν κατακτήσει μέχρι στιγμής αναφορικά με τη Γλώσσα και τι μπορούμε να ενισχύσουμε ως το τέλος της χρονιάς. Για την ενίσχυση αυτή έχω σχεδιάσει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το οποίο αποτελεί κομμάτι της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επειδή η παρέμβαση αυτή αποτελεί κομμάτι ερευνητικής εργασίας, χρειάζεται η συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα.

Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων:

Η έρευνα θα διεξαχθεί σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες που συνοψίζουν βασικά σημεία του Κώδικα Δεοντολογίας στην Έρευνα με Παιδιά που εξέδωσε η Εταιρεία για την Έρευνα στην Ανάπτυξη του Παιδιού [Society for Research in Child Development (SRCDD)] Για την ενημέρωσή σας, παραθέτουμε τον σχετικό σύνδεσμο: <https://www.srcd.org/about-us/ethical-standards-research>.

Όλες οι πληροφορίες προσωπικών δεδομένων θα είναι προσβάσιμες μόνο από την ερευνήτρια και καμία πληροφορία αναγνώρισης προσωπικών δεδομένων δεν θα γνωστοποιηθεί ή δημοσιοποιηθεί σε τρίτους. Η περιγραφή και τα αποτελέσματα της

έρευνας θα γνωστοποιηθούν σε άλλους ερευνητές και ερευνήτριες ανώνυμα και τηρώντας τις αρχές της δεοντολογίας. Θα έχετε αντίγραφο από το έντυπο συγκατάθεσης και πρόσβαση στην τελική εργασία, εάν το επιθυμείτε.

Ελευθερία συναίνεσης:

Η άδειά σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε.

Πληροφορίες:

Παρακαλούμε πολύ, μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή/και τον τρόπο πραγματοποίησης της έρευνας. Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στα εξής:

Κάθε συμμετοχή είναι ιδιαίτερα σημαντική και έχει πολλαπλά οφέλη. Πρώτον, για τα ίδια τα παιδιά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, και δεύτερον, για την εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και για την κοινωνία. Η συνεισφορά σας, ως ένας κρίκος αυτής της αλυσίδας, είναι πολύτιμη! Σας ευχαριστούμε για την υποστήριξή σας και την βοήθειά σας στην διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

- Έχω διαβάσει και κατανοήσι το έντυπο ενημέρωσης της έρευνας.
- Δίνω στο παιδί μου την άδειά να συμμετάσχει στην έρευνα «Η αξιοποίηση των Τεχνών ως μέσο για την εκμάθηση της Γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση».
- Συμφωνώ ότι τα ερευνητικά δεδομένα που θα συγκεντρωθούν για τη μελέτη αυτή μπορούν να δημοσιευθούν ή να μοιραστούν με άλλους ερευνητές και ερευνήτριες, εφόσον τα στοιχεία μου, του παιδιού μου ή άλλες πληροφορίες αναγνώρισης δεν χρησιμοποιούνται.

Όνοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή ερευνήτριας

Ημερομηνία

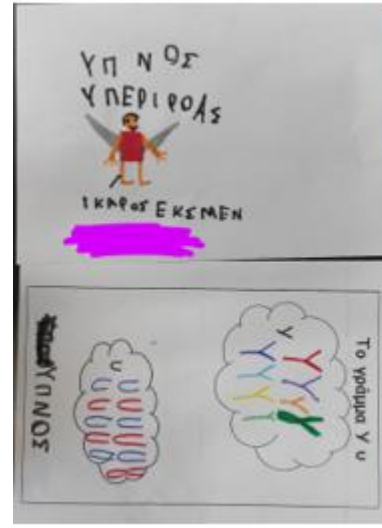
Παράρτημα 2



Παράρτημα 3



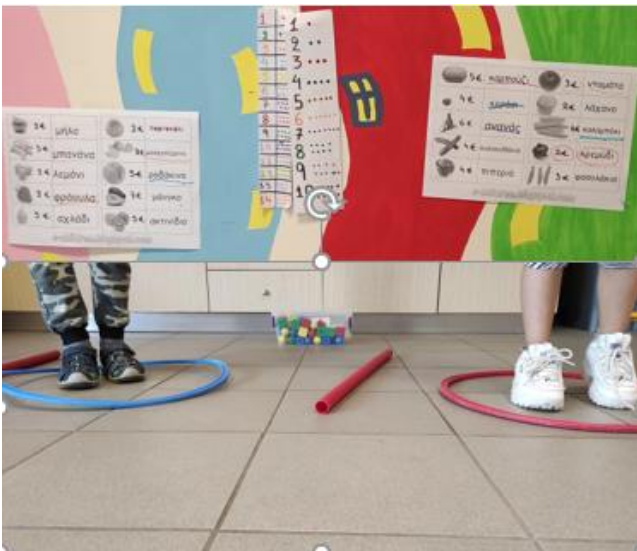
Παράρτημα 4

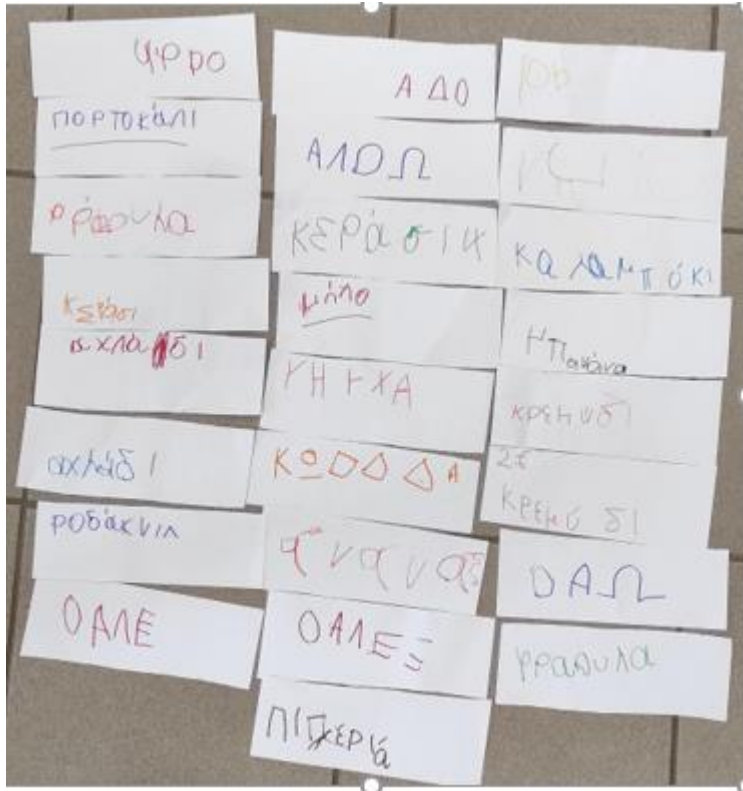


Παράρτημα 5



Παράρτημα 6





Παράρτημα 7

